

Susana Rosário Nunes Martins

**Expectativas, motivações e necessidades  
de formação contínua.  
Um estudo exploratório com professores  
de informática**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Susana Rosário Nunes Martins

**Expectativas, motivações e necessidades  
de formação contínua.  
Um estudo exploratório com professores  
de informática**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Ciências da Educação  
Área de especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob orientação da  
**Professora Doutora Maria Assunção Flores**

outubro de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus filhos, Hugo e Tiago

Ao meu marido, Manuel

Pelos muitos momentos em que os privei da minha companhia...



## AGRADECIMENTOS

Durante a realização deste trabalho foram várias as pessoas que me deram apoio, compreensão e motivação para que a sua conclusão fosse possível. Neste sentido quero agradecer:

À Professora Doutora Maria Assunção Flores, pela sua dedicação, simpatia, disponibilidade e por toda a ajuda prestada na orientação durante a exploração desta dissertação.

Ao Professor Doutor José Augusto Pacheco, coordenador do Mestrado em Desenvolvimento Curricular, pelo incentivo e por ter proporcionado as condições necessárias para a realização deste trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Desenvolvimento Curricular pelos contributos científicos e pelos momentos de partilha e reflexão.

À minha amiga Carla Alves, colega de Mestrado e de trabalho, pela amizade e companheirismo e pelas palavras de apoio tão importantes nesta fase do meu percurso pessoal e profissional.

Ao meu amigo Rui Alves, pela sua disponibilidade e pela colaboração para me ajudar quando necessitei.

Às minhas amigas Maria José Alvares, Barbara Cleto e Sandra Ramos pelas suas palavras de apoio e pela ajuda prestada.

A todos os professores do grupo de informática que colaboraram respondendo ao questionário.

Por último, à minha família pelo carinho, paciência e compreensão disponibilizada e pelo encorajamento constante.



## RESUMO

Esta dissertação insere-se no contexto da formação contínua de professores, nomeadamente no que se refere a necessidades, expectativas e motivações. Com este estudo pretendemos investigar de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores de informática.

Tendo em atenção os objetivos propostos, optámos por realizar um estudo exploratório descritivo, junto dos professores das escolas secundárias oficiais dos concelhos de Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Guimarães e Braga e na página do *facebook* do grupo de informática e da Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI). Pretendemos analisar a formação frequentada pelos professores deste grupo nos últimos dois anos (2010 e 2011), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas; às instituições promotoras da formação e às razões da escolha; aos motivos para a frequência da formação; bem como às repercussões da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas. Procurámos ainda indagar as representações dos professores sobre a formação contínua em geral. Os dados foram recolhidos através de inquérito por questionário (n=93).

Os resultados deste estudo apontam para aspetos muito pertinentes: I) a formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares e devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das escolas; II) a formação contínua proporciona uma atualização permanente ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos e a finalidade principal é a de constituir um espaço de reflexão sobre processos de melhoria da qualidade ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos; III) a motivação principal para a frequência de formação é o desenvolvimento profissional; IV) as ações de formação contínua creditadas foram ao encontro dos interesses pessoais e profissionais. No entanto, para alguns professores as ações de formação contínua creditada não satisfazem as reais necessidades dos professores de informática, emergindo a necessidade de proceder à auscultação e organização da formação de modo mais revelante e adequado face aos problemas e desafios que estes encontram na sua atividade profissional.





## ABSTRACT

This thesis is part of the teacher's continuous formation, namely what is concerned with needs, expectations and motivations. With this study we intend to investigate in what ways continuous formation has contributed to the professional development of teachers of informatics.

Having in consideration the goals proposed, we decided to do an exploratory descriptive study, with the teachers of some secondary public schools located in the councils of Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Guimarães and Braga, and the Facebook webpage of the informatics group and the National Association of Informatics Teachers (ANPRI). We intend to analyse the formation attended by the teachers of this group in the last two years (2010 and 2011), mainly what is concerned with the ways and themes; the institutions that provide formation and the reasons for that choice; the motives for attending formation; as well as the consequences of the continuous formation attended on the level of its representations and practices. We also intend to question the ideas that teachers have about continuous formation in general. The data were collected through an enquiry using a questionnaire (n=93).

The results of this study show very sharp aspects: I) continuous formation should be organized according to the specific curricular areas and teams of teachers should be assembled to identify not only the teacher's problems but also the school's problems; II) continuous formation allows a constant updating on the level of theoretical, practical and pedagogical-didactic knowledge, and the main reason is to create a place of reflection about how to improve the quality of the teaching/learning process that is being given to the students; III) the main reason to attend the formation is the professional development; IV) the actions of continuous formation that have been credited were done accordingly to the teacher's personal and professional interests. Nevertheless, for some teachers the credited formation actions didn't fulfilled the real needs of the informatics teachers, thus originating the need to organize a more relevant and adequate formation, having in consideration the problems and challenges those teachers face in their professional activity.



# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	ix
ÍNDICE GERAL.....	xi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE QUADROS.....	xiv
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xv
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xvii
INTRODUÇÃO .....	19
1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO .....	25
1.1. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: âmbito e relação.....	27
1.2 Paradigmas e Modelos de Formação .....	32
1.3 Fases e fatores que condicionam o Desenvolvimento Profissional.....	35
1.4 Necessidades de Formação .....	43
1.5 Enquadramento legal da Formação Contínua .....	44
2.METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....	47
2.1. Problemática da investigação .....	49
2.2. Questões e objetivos de investigação .....	50
2.3. Participantes .....	51
2.4. Opções metodológicas.....	55
2.5 Técnicas e procedimentos de recolha de dados .....	57
2.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados.....	60
2.7. Limitações do Estudo .....	61
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	63
3.1. Formação Contínua Frequentada.....	65
3.2. Representações sobre Formação Contínua em Geral .....	86

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS .....	111
ANEXOS .....	115

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fases do ciclo da carreira do professor. (Huberman, 1995, p.47) .....	36
---	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Fatores que promovem o desenvolvimento profissional (Flores et al, 2009, p.137) .....	39
Quadro 2 - Fatores que inibem o desenvolvimento profissional. (Flores et al, 2009, p.138) .....	40
Quadro 3 - Síntese das dimensões das perspectivas de DPC. (Sachs, 2009, p.102) .....	42
Quadro 4 - Áreas de especialização.....	53
Quadro 5 - Número de ações frequentadas pelos professores por anos de serviço. ....	67
Quadro 6 - Modalidades de formação frequentada.....	69
Quadro 7 - Temática das ações de formação frequentadas.....	70
Quadro 8 - Instituições organizadoras das ações de formação creditadas.....	70
Quadro 9 - Local onde decorreram as ações de formação frequentadas.....	71
Quadro 10 - Razões da escolha da instituição (%). ....	72
Quadro 11 - Motivos que o/a levaram a frequentar a formação contínua (%).....	76
Quadro 12 – Natureza das ações de formação não creditada .....	77
Quadro 13 - Interesses pessoais/profissionais e Prática (%).....	79
Quadro 14 - Expectativas e necessidades profissionais (%).....	80
Quadro 15 - Interação entre professores (%). ....	81
Quadro 16 - Interação entre professores, alunos e outros agentes educativos (%).....	82
Quadro 17 – Organização da formação contínua e funcionamento (%). ....	87
Quadro 18 - Finalidades da formação (%). ....	89
Quadro 19 - Lógica da formação (%).....	90

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo .....	51
Gráfico 2- Faixa etária .....	52
Gráfico 3 - Habilitações académicas.....	52
Gráfico 4- Experiência profissional .....	54
Gráfico 5 - Situação Profissional .....	54
Gráfico 6 - Anos de serviço na escola onde se encontra .....	55
Gráfico 7 - Número de ações de Formação Contínua frequentadas (nos últimos 2 anos) .....	66



## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 .....	117
Anexo 2 .....	121
Anexo 3 .....	125
Anexo 4 .....	137
Anexo 5 .....	141
Anexo 6 .....	145
Anexo 7 .....	149
Anexo 8 .....	153
Anexo 9 .....	159

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ANPRI – Associação Nacional de Professores de Informática

CEB – Ciclo de Ensino Básico

DCP – Desenvolvimento Profissional Contínuo

DGIDC – Direção Geral de Investigação e Desenvolvimento Curricular



## INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho prende-se com a formação contínua de professores nomeadamente no que diz respeito a necessidades, expectativas e motivações. Concretamente com este estudo pretendemos investigar de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores de Informática.

As razões que nos levaram a optar por este tema prendem-se, em primeiro lugar, com as responsabilidades e preocupações que advêm da nossa profissão. Como professora de informática do ensino secundário, um dos nossos interesses tem a ver com a adequação e relevância da formação contínua oferecida aos professores de informática, para melhor desempenharmos as nossas funções e nos desenvolvermos profissionalmente e como pessoas. Assim, pretendemos com este estudo dar voz aos professores de Informática sobre questões relacionadas com a sua formação contínua e o seu desenvolvimento profissional. O interesse em realizar um estudo sobre a temática da formação de professores inscreve-se, pois, em fatores de ordem pessoal e profissional.

Depois de definirmos os objetivos do estudo, procedemos à consulta de bases de dados de bibliotecas procurando estudos realizados sobre esta temática nos últimos anos (2005-2011), uma vez que existe um estudo que faz a síntese da investigação efetuada entre 1999 e 2004, realizado por Estrela, Eliseu, Amaral, Carvalho e Pereira (2005), o qual refere que os grandes temas investigados dizem respeito a: conceções sobre a formação contínua de professores, ao impacto da formação recebida pelos professores nas suas práticas, ao impacto nos alunos da formação recebida pelos professores, às necessidades de formação de professores, à análise das ações de formação quanto aos seus processos e às dinâmicas dos centros de formação.

Após a referida consulta, verificamos que existe investigação realizada nos últimos anos (2005-2011) sobre a temática da formação contínua de professores. Assim, Cardoso (2010) estudou um programa de formação contínua em Matemática para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), lançado em Portugal a partir de 2005, e procurou compreender a influência da dinâmica da formação em quatro professores participantes, verificando com este estudo que a formação inicial teve um impacto limitado e que a formação complementar permitiu assumir um novo discurso sobre as tendências recentes sobre o ensino da matemática.

Constatou que a autoformação pode resultar desde que o professor esteja atento, motivado e tenha meios para a realizar. Contudo, a formação contínua de imersão na prática durante um longo período de tempo, revelou-se um fator fundamental para a mudança. Esta investigação concluiu que o desenvolvimento profissional, para ser eficaz, não pode ser como um programa de atividades independentes da função de ensinar.

Forte (2009) investigou o desenvolvimento profissional contínuo dos professores e os processos de colaboração no local de trabalho, tendo em conta o modo como estes encaram o ensino, as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho, bem como as características dos contextos em que exercem funções docentes. Concluiu que, quanto ao modo como os professores veem o seu desenvolvimento profissional em termos de motivações e oportunidades, há uma valorização por parte dos docentes da formação de carácter formal, numa perspetiva de formação mais a longo prazo, em detrimento da formação como resposta a necessidades a curto prazo. Constatou ainda que existe uma perspetiva de formação contínua focada no desenvolvimento de destrezas e de atividades centradas na sala de aula e no desenvolvimento individual. Em termos de motivações para a formação, os resultados revelam que os professores valorizam mais as motivações emancipatórias e práticas do que políticas e colaborativas. Concluiu, também, que as necessidades de formação encontram-se ao nível pessoal na área das relações interpessoais, estão associadas às crescentes exigências e complexidades da profissão docente, em áreas de conhecimento específico e no apoio dos colegas em termos de trabalho colaborativo, bem como às necessidades de crescimento profissional, essencialmente no que diz respeito à sua atualização científica e também pedagógica. Contudo, detetou a falta de articulação entre as necessidades dos docentes e o processo de organização da formação, existindo apenas o levantamento das necessidades junto dos professores mas não uma resposta a essas mesmas necessidades (Forte, 2009).

Por seu turno, Reis (2009) avaliou as necessidades de formação dos professores do ensino secundário em Cabo Verde e constatou que os professores não se sentem apoiados pelo Ministério da Educação na elaboração de programas de formação contínua, que responda às necessidades insulares do país. Não existe uma aproximação às escolas, com a finalidade de serem conhecidas as dificuldades existentes, não existindo, também, um estudo no sentido de saber quais as áreas com os maiores défices de formação.

Ainda Meirinhos (2006) investigou redes de comunicação e a possibilidade de aprender colaborativamente à distância de forma a compreender as necessidades de

aprendizagem permanente, suscetível de contribuir para o desenvolvimento profissional docente e melhorar a prática profissional. Constatou uma desvalorização da formação contínua creditada enquanto potenciadora de desenvolvimento profissional, dado que a motivação para a formação assenta sobretudo em fatores como a progressão na carreira e não nos verdadeiros fatores responsáveis pelo empenhamento no desenvolvimento profissional.

Outra investigação (Forte, 2005) analisou até que ponto, e de que modo, a formação contínua frequentada tem contribuído para o desenvolvimento profissional e para a (re) construção da/(s) identidade/(s) dos professores do 1.º CEB. Concluiu que a formação é um momento de desenvolvimento profissional, que tem efeitos nas práticas pedagógicas levando à alteração de metodologias de ensino. Quanto à razão da escolha das ações constatou que a predominante é a exigência dos alunos em áreas que os docentes não dominam, nomeadamente as TIC.

Outro estudo (Afonso, 2005) incidiu sobre o contributo da formação contínua centrada nas necessidades dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico na área de Ciências da Natureza. Os resultados revelam que o motivo que leva os professores a manifestar necessidades de formação em Ciências da Natureza quer no âmbito das metodologias de ensino, quer no âmbito dos temas da especialidade, se prende com as carências de formação sentidas e que os docentes valorizam, preferencialmente: a necessidade de aprofundar a formação científica e pedagógica, as implicações da formação na prática letiva, o desenvolvimento de competências profissionais, o acompanhamento das novas tecnologias e a relevância, originalidade e interesse pessoal pelos temas propostos. Concluiu também que a formação contínua realizada não vai ao encontro das necessidades de formação contínua em ciências da natureza manifestadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito aos temas da especialidade em ciências da natureza, aos temas de metodologia de ensino das ciências da natureza, bem como às modalidades de formação desejadas.

De facto, existem vários estudos sobre a temática em estudo mas não dirigida ao grupo de Informática. Assim, com este estudo pretendemos conhecer de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores do grupo de Informática, procurando responder aos seguintes objetivos de investigação:

- Identificar as conceções que os professores do grupo de informática têm sobre a formação contínua em geral;

- Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas (nos últimos 2 anos) e as razões/motivações subjacentes à escolha da formação;
- Analisar de que modo a formação contínua proposta responde aos interesses, expectativas e necessidades dos professores do grupo de informática;
- Conhecer as repercussões da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores.

Tendo em atenção os objetivos propostos, optámos por realizar um estudo exploratório descritivo, através de inquérito por questionário, junto dos professores das escolas secundárias oficiais dos concelhos de Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Guimarães e Braga e na página do *facebook* do grupo de Informática e da Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI). Pretendemos analisar a formação frequentada pelos professores deste grupo nos últimos dois anos (2010 e 2011), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas; às instituições promotoras da formação e às razões da escolha; aos motivos para a frequência da formação; bem como às repercussões da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas. Procurámos ainda indagar as representações dos professores sobre a formação contínua em geral. Participaram no total 93 professores neste estudo.

Após uma breve apresentação e contextualização da problemática em estudo, apresentamos a estrutura deste trabalho que, para além da introdução, se desenvolve em três capítulos, encerrando com algumas considerações finais.

No primeiro capítulo, **formação e desenvolvimento profissional: problemática e enquadramento**, abordamos o conceito de formação contínua, a noção de desenvolvimento profissional, os paradigmas e modelos de formação e as fases e fatores que condicionam o desenvolvimento profissional dos professores, bem como as necessidades de formação. Por fim, apresentamos o enquadramento normativo da formação contínua em Portugal.

No segundo capítulo, **a metodologia da investigação**, apresentamos a problemática da investigação realizada e definimos as questões e objetivos que a nortearam. De seguida, procedemos à caracterização dos participantes neste estudo e descrevemos as opções metodológicas adotadas, bem como as técnicas e procedimentos de recolha, tratamento e análise de dados. Este capítulo termina com a apresentação de algumas limitações do estudo.

No terceiro capítulo, **apresentação e análise dos dados**, apresentamos e analisamos os resultados obtidos através da aplicação do questionário, com base nos seguintes temas: número

de ações frequentadas, modalidades e temáticas da formação frequentada, instituições organizadoras da formação frequentada, razões e motivações para a frequência da formação, contributo da formação contínua creditada e representações da formação contínua em geral.

Este trabalho termina com algumas considerações finais, que têm como referência os pressupostos iniciais, o quadro teórico, os dados recolhidos no trabalho empírico e as suas implicações.

Inclui-se ainda um conjunto de anexos que complementam a informação apresentada ao longo do texto.





## 1.FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: PROBLEMÁTICA E ENQUADRAMENTO

---



Neste capítulo abordam-se os conceitos de formação contínua de professores, desenvolvimento profissional, os paradigmas e modelos de formação, fases e fatores que condicionam o desenvolvimento profissional, as necessidades de formação e o enquadramento legal da formação contínua, atendendo ao facto de constituir a temática central deste estudo.

## 1.1. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional: âmbito e relação

*“O bom ensino envolve a cabeça e o coração. Ser um profissional significa manter um comprometimento com a investigação ao longo de toda a vida” (Day, 2004, p. 103).*

O conceito de Formação Contínua é usado, muitas vezes, de forma pouco precisa. Como refere Estrela (2001b, p. 30) é uma “realidade complexa e mutável”. Vários têm sido os autores que se têm interessado sobre a formação contínua de professores.

Para Amiguiinho (1992, p. 34), formação consiste em refletir

“sobre o modo como os sujeitos se formam; sobre a forma como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação”.

Nesta linha de pensamento, Ferry (1991) entende que formar é aprender continuamente, através da reflexão sobre as práticas, sobre si próprios. Por isso “os professores não podem ser formados (passivamente), eles formam-se (ativamente). É, portanto, vital que participem ativamente na tomada de decisões sobre o sentido e os processos da sua aprendizagem”(Day, 2001, p. 17).

Já para Berbaum (1993, p. 122), a formação “não será mais do que um percurso orientado no sentido da inserção do sujeito e do seu projeto no meio social”. Neste sentido, Marcelo (1999) refere três fatores que influenciam a formação: a sociedade da informação, o mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia.

Devido a fatores económicos e políticos, a sociedade encontra-se numa fase de grande instabilidade e transformação que afeta a educação. É por isso que Day (2007, p. 30) apresenta o desenvolvimento profissional contínuo de professores como “necessário para aqueles que trabalham na escola, dadas as mudanças nos currículos, nas abordagens de ensino, nas

condições em que trabalham e nos fatores externos ambientais, socioeconómicos e culturais mais amplos que os afetam e aos seus alunos”. A formação contínua deve, portanto, responder a estas transformações, preparando os professores para os desafios diários a que estão expostos. Assim, deve estar “centrada na escola, na sua dinâmica e nos seus problemas. Portanto, na sala de aula, nos professores, na articulação escola-família e escola-mundo do trabalho” (Estrela *et al*, 2005, p. 138).

Assim, Marcelo (1999, p. 26) refere-se à relevância da formação enquanto processo através do qual “os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”.

A formação contínua é, pois, um tema de crucial importância tendo em atenção as exigências colocadas aos professores e os contextos em que atualmente se inserem. Conforme refere Marcelo (1999, p. 11), existe “a necessidade crescente de investir em formação”. Assim, esta constitui “uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores” (Day, 2001, p. 233).

Formosinho (1991, p. 237) define formação contínua como “a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício do professor”. De acordo com esta definição, a formação contínua difere da formação inicial “pelos destinatários e é exigida aos professores profissionalizados em exercício de funções docentes, procurando o desenvolvimento individual e profissional de cada um no sentido de se traduzir na melhoria das práticas educativas” (Cerqueira, 1995, p. 18).

Deste modo, a formação contínua deve contemplar a atualização permanente dos professores e também a dimensão pessoal, pois, como defende Delors (1996) referido em Estrela *et al* (2005), a formação inicial não proporciona todos os conhecimentos necessários ao professor ao longo da sua vida profissional. Considera-se, assim, que os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida e que a formação inicial e a formação contínua complementam-se fazendo parte de um mesmo processo. De acordo com Canário (1991, p. 82), “é razoável pensar que as situações de formação vividas ao longo de trinta anos de carreira serão bem mais importantes que quatro ou cinco anos de formação prévia ao exercício da profissão”.

O ensino não pode ficar simplesmente pela dimensão dos conteúdos e da técnica, como salienta Palmer (1998) referido em Korthagen (2009, p. 55), “o bom ensino não pode ser reduzido à dimensão técnica; o bom ensino provém da identidade e integridade do professor”. Tal afirmação reforça a ideia que a formação contínua deve envolver também a dimensão pessoal. Assim, a formação implica falar de um processo de mudança que leva a um crescimento pessoal e profissional dos professores.

Também nesta linha de pensamento, Nóvoa (1992, p. 17) considera que a forma do professor ensinar revela a maneira de ser do próprio professor, pois “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Neste sentido, o que distingue os professores dos outros profissionais é a sua profissionalidade que Gimeno (1990, p. 64) designa como um “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Nesta lógica, a formação contínua envolve os professores a nível pessoal e a nível profissional. Para Nóvoa (1995b), existe uma relação entre a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, na medida em que produz a vida do professor; uma relação da formação com o desenvolvimento profissional, produzindo a profissão docente; uma relação com o desenvolvimento organizacional, na medida em que produz a escola.

Esta aceção vai ao encontro da perspetiva de Silva (2002, p. 128) para quem a formação contínua, independentemente do seu objetivo, treino para o desempenho das tarefas de instrução ou para o desenvolvimento, “tem implícito não só o desenvolvimento pessoal, mas também o desenvolvimento organizacional e social”.

Ensinar implica uma interação entre as diversas pessoas intervenientes neste processo, nomeadamente educadores e professores no seu todo, isto é, como pessoas e como profissionais, envolvendo por isso a dimensão emocional. Nias (2001, p. 147) afirma que “ensinar é trabalho emocional”. A formação contínua deve contemplar todas as dimensões deste trabalho para conduzir a um desenvolvimento profissional. Neste sentido, o desenvolvimento profissional depende das vidas pessoal e profissional dos professores, das políticas e do meio escolar no qual exercem a atividade docente (Day, 2001).

Nesta perspetiva, na formação contínua deve ser dada atenção ao nível pessoal. Segundo Flores (2004, p. 127), “falar de formação de professores implica falar da forma como se encara o ensino e refletir sobre o que significa ser professor num determinado contexto”. Assim, o que se pretende é que os professores, por um lado, pensem sobre a sua prática, que

mudem e que se desenvolvam profissionalmente com as aprendizagens que vão adquirindo ao longo da vida, e, por outro lado, que envolvam os alunos na aprendizagem promovendo o seu desenvolvimento e o seu bem-estar (Flores, 2004).

Por seu turno, Estrela & Estrela (2006, p. 75) identificam a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor” e o desenvolvimento profissional como o conjunto de “processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores (...)” (idem, ibidem). Para Marcelo (2009, p. 7) o desenvolvimento profissional é “um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais”.

Segundo Bolívar (2003) referido em Morgado (2007, p. 48), o desenvolvimento profissional é “um processo contínuo de aprendizagem, que provoca mudanças na ação profissional do professor, através da forma como atribui sentido às suas experiências e como estas influenciam as suas práticas diárias”. Desenvolvimento profissional implica, assim, transformação da ação do professor, como defende Day (2001, p. 20)

“O desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individualmente ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais”.

O propósito do desenvolvimento profissional é fomentar um ensino eficaz, que produza efeito sobre os alunos (Day, 2001). Também Oliveira-Formosinho (2009, p. 226) define desenvolvimento profissional como

“um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades”.

Os conceitos de formação contínua e desenvolvimento profissional estão, pois, relacionados. Assim,

“proporcionar aos professores oportunidades formativas adequadas e relevantes implica ter em consideração não só os conhecimentos e destrezas necessárias para desempenhar as funções que lhes são atribuídas, mas também os contextos em que trabalham e a sua biografia pessoal (...) para compreender o desenvolvimento profissional dos professores é essencial compreender a pessoa do professor, as suas motivações, os seus interesses, as suas expectativas, as suas limitações, a sua predisposição para aprender, bem como os contextos educacionais nos quais desenvolvem a sua atividade” (Flores, 2003a, p. 192).

Neste sentido, a formação contínua é “a atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas” (Garcia Alvarez, 1987, p. 23).

Segundo Day (2001, p. 16), é fundamental investir no desenvolvimento profissional contínuo dos professores para melhorar os resultados escolares dos alunos, pois

“os professores constituem o maior trunfo da escola. Estão na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. Todavia, os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira”.

Na mesma linha de ideias, mais recentemente, Alves e Flores (2011) referem que atualmente as escolas colocam cada vez mais exigências e expectativas aos professores e que estes “precisam de espaço, de tempo e de formação para pôr a aprendizagem dos alunos no centro das suas preocupações, para aumentar os seus conhecimentos, para promover o seu desenvolvimento profissional e para alcançar os melhores resultados escolares dos alunos” (Alves e Flores, 2011, p. 8).

Assim, a formação contínua pode ser entendida como “um processo de formação que ocorre ao longo da carreira docente” (Morgado, 2007, p. 48). Segundo Pacheco e Flores (1999, p. 139),

“a formação é eminentemente perspectivada como prática de reflexão e (re)estruturação de pensamentos e ações em que o formador ajuda e orienta o formando a analisar o seu itinerário de formação, mediante a explicação e problematização das suas representações e práticas, na busca de uma articulação dos saberes práticos com os saberes teóricos”.

Os mesmos autores entendem a aprendizagem contínua dos professores como



“um processo cognitivo associado a um mundo de significações que são reconstruídas na diversidade de opiniões. No processo de aprendizagem as partes em interação são constituídas pelos seguintes indicadores: o sujeito; as características do meio social em que os sujeitos se inserem; as limitações do meio profissional; os objetivos de formação; o pensar e o agir profissional; as exigências educativas determinadas ao nível da administração central” (Pacheco e Flores, 1999, p. 139).

Segundo Morgado (2007, p. 48), a formação contínua “tem vindo a assumir-se como uma componente nuclear no campo do desenvolvimento profissional e da mudança e/ou inovação das práticas curriculares”. Esta tem vindo a vincar-se como uma forma de atualização científica, pedagógico-didática e de desenvolvimento pessoal e profissional importantes para a melhoria dos processos ensino-aprendizagem e da própria educação (Morgado, 2007). Pacheco e Flores (1999, p. 126) corroboram esta ideia afirmando que

“Promover o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente à expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem. Deste modo, a natureza desta formação encerra duas ideias principais: a de aquisição de saberes diretamente relacionados com a prática profissional e a de desenvolvimento de atividades conducentes a uma nova compreensão do saber-fazer didático e do contexto educativo”.

## 1.2 Paradigmas e Modelos de Formação

*“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. (Nóvoa, 1995a, p. 9)*

Eraut (1987), referido em Pacheco e Flores (1999), define quatro paradigmas para a formação contínua: o da deficiência, o do crescimento, o da mudança e, por último, o da solução de problemas.

O paradigma da **deficiência** surge da ideia de que o professor possui défices de formação devido a uma desatualização da formação inicial e à falta de competências práticas. Assim, a formação contínua vem preencher estas lacunas de saberes e destrezas e dar respostas às necessidades reconhecidas como prioritárias pela administração central e não pelos professores.

No paradigma do **crescimento**, a formação contínua é orientada na perspetiva de crescimento do professor, numa lógica de experiência pessoal e tendo como finalidade o

desenvolvimento profissional. Neste paradigma o professor tem um papel ativo na sua formação valorizando-se a experiência pessoal e profissional.

No que se refere ao paradigma da **mudança**, a formação contínua tem por princípio a reorientação dos saberes e das competências dos professores, de modo a acompanhar as necessidades do sistema educativo.

Por último, o paradigma da **solução de problemas** tem como base a ideia de que a escola é um espaço onde emergem problemas, que serão solucionados quando detetados pelos professores, que conhecem as situações educativas reais e conseguem intervir.

Ribeiro (1989), citado em Pacheco e Flores (1999, p. 130) faz uma comparação entre estes paradigmas do seguinte modo:

- “a) Em termos de finalidade da formação, tanto o paradigma baseado na compensação de deficiências, como o assente na solução de problemas visam o aperfeiçoamento do professor e a melhoria educativa na escola;
- b) a diferença entre eles reside em que a fonte justificativa da formação e a sua credibilidade é extrínseca ao professor ou à escola, no caso do paradigma da deficiência, ao passo que, na outra perspetiva, ela é interna;
- c) em termos de finalidade da formação, os paradigmas baseados no crescimento/desenvolvimento de novas potencialidades próprias e no processo de mudança visam a reorientação do professor e da escola;
- d) a sua diferença assenta no carácter intrínseco (paradigma do crescimento) ou extrínseco (paradigma da mudança) da fonte estimuladora e propiciadora da formação”.

Pacheco e Flores (1999, p. 131) concluem que “as perspetivas de formação presentes na nas políticas educativas e nas práticas são o resultado de diferentes paradigmas, embora os professores valorizem a sua formação mais pelo paradigma da deficiência do que pelos paradigmas do crescimento, da mudança e da resolução de problemas”.

Também Ferry (1987), referido em Pacheco e Flores (1999), propõe três modelos de formação: centrado nas aquisições, centrado no processo e centrado na situação.

No modelo **centrado nas aquisições**, a formação tem como finalidade os resultados a obter, ou seja, orienta-se por uma lógica racional, reduzindo-se a uma mera aprendizagem e não atende às experiências nem aos contextos de trabalho. Neste modelo a prática é concebida como uma mera aplicação da teoria/formação e o formando é considerado como objeto de formação.

O modelo **centrado no processo** não se orienta para os resultados mas sim para o processo, como o nome sugere. Pretende-se que a formação favoreça aprendizagens significativas, permitindo a formalização das práticas e potenciando as dimensões formativas

experienciadas no contexto de formação. Assim, o formando é visto como um agente da sua própria formação.

Por fim, no modelo **centrado na situação** a prática tem um papel imprescindível no processo formativo. A finalidade da formação consiste em saber analisar e questionar-se sobre a realidade. Neste sentido existe o confronto entre a formalização da prática e o campo teórico como estratégia, com o objetivo de construir novos conhecimentos. O formando é considerado observador/analista da realidade em que vai atuar ou atua.

Pacheco e Flores (1999) enquadram a formação contínua numa lógica de desenvolvimento profissional, tendo em atenção as necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, distinguindo três modelos de formação contínua: administrativo, individual e de colaboração social.

O modelo **administrativo** “pressupõe uma formação planificada e realizada, mais de acordo com as necessidades organizacionais do que com as necessidades pessoais e profissionais” (Pacheco & Flores, 1999, p. 133). Este modelo não responde às necessidades reais dos professores nem se baseia na prática letiva. O professor é um ator passivo, é mais importante a presença do que a participação. Este modelo é o que melhor se enquadra no desenvolvimento do sistema educativo preparando os professores para as mudanças pretendidas.

O modelo **individual** tem como finalidade responder às necessidades individuais dos professores, de modo a originar mudanças ao nível da sua prática letiva. É um “modelo centrado na escola e nas necessidades individuais dos professores” (Pacheco & Flores, 1999, p. 133).

Por último, o modelo de **colaboração social** resulta da interação dos modelos administrativo e individual, partindo do princípio de que a formação de professores envolve muitos atores e cada um deles com responsabilidades específicas na sua formação. Esta perspetiva tenta articular os saberes práticos com os saberes teóricos dos professores, enquadrando-se na lógica do desenvolvimento profissional.

Segundo os mesmos autores, a formação contínua é “o resultado do equilíbrio entre as necessidades do sistema educativo e as necessidades individuais e profissionais dos professores” (Pacheco & Flores, 1999, p. 135).

### 1.3 Fases e fatores que condicionam o Desenvolvimento Profissional

O desenvolvimento profissional dos professores é influenciado por vários fatores de natureza pessoal, profissional, política e contextual (Day, 2001). Neste sentido, Pinto (2001, p. 25) refere que “a realização profissional potencia e é potenciada pela realização da pessoa nos diferentes domínios, e em diferentes momentos”. Assim, o desenvolvimento profissional do professor ao longo da sua carreira inclui

“quer a aprendizagem eminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprende a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas” (Day, 2001, p. 18).

Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009, p. 122) corroboram esta ideia afirmando que

“o desenvolvimento profissional evidencia não só a importância de considerar todas as atividades de aprendizagem (individuais ou coletivas) nas quais os professores se envolvem e as suas necessidades pessoais e profissionais e as suas motivações, mas também reforça a necessidade de proporcionar apoio e orientação/assistência em função da fase da carreira em que se encontram e dos contextos em que trabalham”.

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado com as fases da carreira docente e com as mudanças relativas ao conhecimento e competências, atitudes, expectativas e necessidades, motivações, etc. Huberman (1995) apresentou cinco fases que o professor atravessa ao longo da sua carreira: entrada na carreira; estabilização; diversificação, pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e o desinvestimento, que pode ocorrer no final da carreira, podendo ser sereno ou amargo. Estas fases representam-se de forma esquemática na seguinte figura:

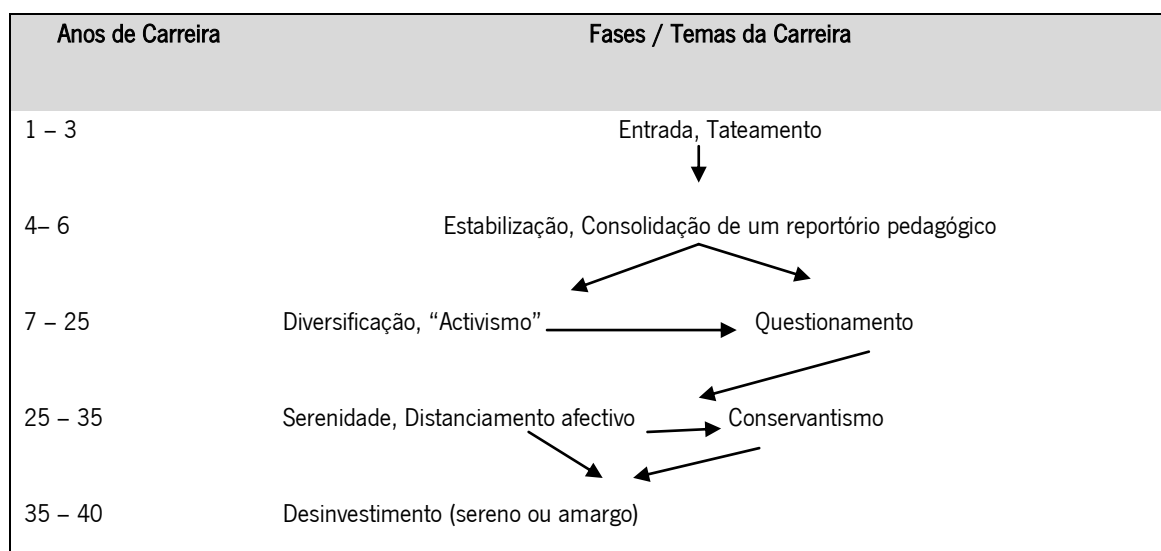


Figura 1- Fases do ciclo da carreira do professor. (Huberman, 1995, p.47)

A primeira fase, correspondente à **entrada na carreira**, poderá ser fácil ou difícil.

“Os primeiros anos de ensino têm sido descritos como um esforço em dois sentidos em que os professores tentam criar a sua própria realidade social, ao procurar que o seu trabalho corresponda à sua visão pessoal de como deveria ser, enquanto que, ao mesmo tempo, se encontram sujeitos às poderosas forças socializadoras da escola” (Day, 2001, p. 102).

Huberman (1995) refere-se a esta fase da carreira como a etapa em que os professores agem com a insegurança de quem não sabe ainda se será capaz de executar as tarefas para as quais se propôs, confrontando-se com os seus ideais e as realidades quotidianas da sala de aula. O professor poderá sentir um misto de emoções, que variam entre o entusiasmo da descoberta e o choque com a realidade. Neste sentido, Gonçalves (2009, p. 25) afirma que esta etapa “é caracterizada por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo choque do real e o entusiasmo da descoberta de um mundo profissional ainda algo idealizado”.

Na fase da **estabilização**, os professores já não são principiantes, existindo um sentimento de maturidade crescente, a par de alguma consolidação, aperfeiçoamento e uma segurança ao nível do conhecimento prático e do conteúdo, encontrando-se confortáveis com a sua identidade como membros de uma determinada comunidade escolar (Day, 2001). Verifica-se um crescendo de confiança, sentindo-se o docente mais realizado com o seu trabalho e mais calmo perante o desafio que é a sua profissão (Gonçalves, 2009). Para Huberman (1995), a estabilização representa para o professor os sentimentos de pertença a um corpo profissional, de independência e de competência crescente.

A **diversificação** é a fase em que os professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola, quer mudando de escola com vista a obter uma promoção. Nesta fase, podem também surgir crises de meia-idade e o início de crescentes níveis de desencanto causados pela ausência de promoções ou mudanças de papéis, ou pela diminuição dos níveis de energia e entusiasmo (Day, 2001). Gonçalves (2009, p. 26) considera que nesta fase os professores podem ter percursos divergentes: enquanto uns “[continuam] a investir, de forma empenhada e entusiástica na carreira, procurando uma cada vez maior valorização profissional, [outros], pelo contrário, [alheiam-se], alegando cansaço e saturação, deixando-se, mesmo, cair na rotina”. Huberman (1995, p. 45) afirma que “os percursos individuais parecem divergir mais a partir da fase de estabilização”. É também nesta fase que os professores se questionam sobre a sua carreira, analisando o que foi feito bem como os seus ideais iniciais (Huberman, 1995).

A **serenidade e o distanciamento afetivo** correspondem à fase de maior saber-fazer no ensino. No entanto, esta fase pode ser acompanhada por preocupações potencialmente crescentes do docente em relação à sua saúde pessoal e à família e ser uma altura de maior conservadorismo. Nesta fase, é improvável que os professores estejam à procura de uma promoção ou que pretendam ter de sobreviver, insatisfeitos, num ambiente estranho, caminhando, por isso, serenamente para o fim de uma carreira “satisfatória” (Day, 2001). Huberman (1995, p. 44) refere-se a esta fase como um período em que os professores “evocam uma grande serenidade em situações de sala de aula (...) apresentam-se como menos sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos”. De acordo com Gonçalves (2009), esta fase é caracterizada, fundamentalmente, por uma acalmia; por um «distanciamento afetivo», pela capacidade de reflexão e pela satisfação pessoal. Segundo o mesmo autor, “o sentimento dominante é, nesta altura, a satisfação pessoal por saber o que se está a fazer, na convicção de que se faz bem” (Gonçalves, 2009, p. 26). Prick (1986), Lightfoot (1985), Rempel e Bentley (1970), referidos em Huberman (1995), são da opinião de que o nível de ambição diminui e a confiança e a serenidade aumentam.

Huberman (1995) refere ainda que, na fase do **conservantismo**, os professores aumentam a rigidez, são mais prudentes e têm uma maior resistência à inovação. Loureiro (1997) corrobora esta ideia mencionando que esta etapa surge sempre numa fase mais avançada da carreira, altura em que os professores estão mais reticentes a qualquer tentativa de reforma ou inovação e estão convencidos que as mudanças raramente trazem algo de melhor.

A fase do **desinvestimento**, o final da carreira, é para Huberman (1995, p. 46) aquela em que “as pessoas desinvestem progressivamente, passam o testemunho aos jovens, preparam a retirada, etc.”. Já para Gonçalves (2009), o final da carreira pode ter percursos profissionais divergentes, pois alguns professores podem demonstrar cansaço, saturação e uma atitude de espera pela aposentação; contudo, outros demonstram uma vontade de continuar a aprender coisas novas. Loureiro (1997, p. 125) define o final da carreira como a etapa em que “é frequente uma libertação progressiva do investimento no trabalho e uma maior consagração do tempo a interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão”.

No entanto, é importante referir que nem todos os professores se enquadram nestas fases. Neste sentido, Huberman (1995, p. 38) afirma que

“o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise económica)”.

Conclui-se, pois, que “o desenvolvimento profissional constitui, assim, nesta perspetiva um processo contínuo, composto por períodos de equilíbrio e desequilíbrio, formando fases ou estádios de vida distintos, cuja sequência depende de vários fatores quer internos, quer externos. Em diferentes etapas os professores possuem características próprias, verificando-se diferenças nas suas atitudes, no empenho e no modo de percecionar a prática educativa” (Forte, 2009, p. 103).

Mais recentemente, Day et al (2007) apresentam seis fases da vida profissional do professor:

- do **comprometimento, apoio e desafio** (dos 0 aos 3 anos): desenvolvimento do sentido da autoeficácia, redução do sentido de eficácia.
- da **identidade e eficácia na sala de aula** (dos 4 aos 7 anos): manter um forte sentido de identidade, autoeficácia e eficiência; manter sentido de identidade, autoeficácia e eficácia e identidade, eficácia e eficiência em risco;
- de **gerir mudanças no papel e na identidade ,tensões crescentes e transições** (dos 8 aos 15 anos): envolvimento sustentado, desinvestimento/perda de motivação;

- das **tensões entre a vida e o trabalho, desafios na motivação e comprometimento** (dos 16 aos 23 anos): desenvolvimento da carreira e bons resultados que levam a maior motivação e comprometimento, motivação sustentada, comprometimento e eficácia, volume de trabalho/gestão de tensões/estagnação na carreira conduzindo a menor motivação, comprometimento e eficácia;
- dos **desafios a uma motivação sustentada** (dos 24 aos 30 anos): manter um sentido de motivação e comprometimento, aguentar-se mas perder motivação;
- da **manutenção/declínio da motivação, capacidade de lidar com a mudança, à espera da reforma** (mais de 31 anos): manutenção do comprometimento, reforma.

Flores, Veiga Simão, Rajala, Tornberg (2009) realizaram uma investigação de âmbito internacional, que contou com a participação de 763 professores, e que consistiu em analisar e compreender as oportunidades de aprendizagem no local de trabalho e suas implicações para o desenvolvimento profissional em Portugal, na Finlândia, na Sérvia e Montenegro. Concluíram que os fatores que promovem o desenvolvimento profissional podem ser internos e externos. Os indicadores internos referem-se a: necessidades pessoais; motivação intrínseca; relações interpessoais; progressão na carreira; compensação económica; competências sociais e afetivas. Os externos relacionavam-se com a cultura da escola, visão comum sobre objetivos e experiências entre professores, oportunidades de aprender no local de trabalho, autonomia, decisões colegiais, liderança (cf. Quadro 1).

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento Profissional	Externos	Cultura da escola: colaboração entre professores Visão comum de objetivos e experiências entre professores (aprendizagens para o grupo) Oportunidade de aprender no local de trabalho (atividades de sala de aula, reações dos alunos...) Grau elevado de autonomia Decisões colegiais Liderança organizacional forte
	Internos	Necessidades pessoais (atualização, desenvolvimento pessoal, interesses,...) Motivação intrínseca Relações interpessoais Subida na carreira/compensação económica Competências sociais e afetivas

Quadro 1 - Fatores que promovem o desenvolvimento profissional (Flores et al, 2009, p.137)



Nesta investigação, foram, também, apontados os fatores que inibem o desenvolvimento profissional, sociais, ligados ao sistema educativo, relacionados com a organização escolar e pessoais, encontrando-se representados no quadro 2.

	Fatores	Indicadores
Desenvolvimento Profissional	Sociais	Crise económica Desvalorização da profissão docente
	Ligados ao Sistema Educativo	Desadequação do sistema educativo (reformas sucessivas) Instabilidade legislativa Instabilidade profissional Excesso de burocracia Sobrecarga de atividades Escassez de recursos Dificuldades no trabalho em equipa
	Relacionados com a Organização escolar	Ausência de liderança forte Condições de trabalho desajustadas Aumento da burocracia Sobrecarga de atividades Escassez de recursos Dificuldades no trabalho em equipa
	Pessoais	Falta de profissionalismo Desmotivação profissional Dificuldade na gestão da vida profissional e pessoal Falta de competência para trabalhar em equipa Falta de iniciativa e comprometimento

**Quadro 2 - Fatores que inibem o desenvolvimento profissional. (Flores et al, 2009, p.138)**

Os fatores que afetam o desenvolvimento profissional dos professores são para Day (2001): a experiência de trabalho, as fases da carreira, as histórias de vida, os contextos sociais e políticos, culturas de escola, a liderança, o apoio dos pares, as oportunidades de reflexão, o diálogo entre o indivíduo e o sistema, a qualidade e relevância das experiências de aprendizagem relativamente às necessidades dos professores.

Assim, o desenvolvimento profissional e contínuo dos professores “deveria ser uma prioridade, tanto para os sistemas de educação como para os professores. Os professores, tal como outros profissionais, precisam de atualizar as suas competências e os seus conhecimentos” (Sachs, 2009, p. 100). Neste sentido, Sachs (2009) apresenta quatro propósitos para o desenvolvimento profissional contínuo, que se encontram sintetizados no quadro 3:

- Re-instrumentação baseia-se no professor como transmissor, como técnico, como facilitador da aprendizagem. O seu desenvolvimento profissional consiste no desenvolvimento de competências que o vai ajudar a ensinar em vez de o desenvolver enquanto aprendente;
- Remodelação baseia-se no professor flexível, no professor como artesão. O seu desenvolvimento profissional consiste na sua própria aprendizagem, transformando-o, mudando as práticas já existentes;
- Revitalização baseia-se no professor como aprendente reflexivo que repensa e renova as suas práticas. O seu desenvolvimento profissional consiste no desenvolvimento de competências individuais;
- Re-imaginação baseia-se no professor como profissional autónomo, na necessidade de o professor ter poder e participação na identificação das prioridades e necessidades da sua aprendizagem profissional.

	<b>Re-instrumentação</b>	<b>Remodelação</b>	<b>Revitalização</b>	<b>Re-imaginação</b>
<b>Orientação/Força desencadeadora</b>	Prestação de contas e controlo por parte do governo	Aceitação da agenda de mudança do governo	Renovação profissional	Reinvenção profissional
<b>Propósito</b>	Atualizar competências	Modificar práticas já existentes	Repensar e renovar práticas	Transformar práticas
<b>Conceção de DPC</b>	Transmissão	Transmissão	Transição	Transformação
<b>Responsabilidade</b>	Sistema	Escola/distrito	Professor individualmente considerado	Professores
<b>Enfoque</b>	Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional	Aprendizagem profissional	Aprendizagem profissional
<b>Processos de aprendizagem</b>	Passivo, recetor de conhecimento	Consumidor acrítico	Colaboração	Envolvimento mútuo e construção de conhecimento
<b>Modalidades</b>	Seminários, especialistas externos	Programas elaborados por especialistas externos durante um determinado período de tempo	Círculos de aprendizagem em colaboração, redes, investigação-ação	Investigação feita pelos professores ou investigação-ação (ponto de partida é a investigação)
<b>Visão de professor</b>	Professor como técnico	Professor como artesão	Professor como aprendente reflexivo	Professor como profissional autónomo
<b>Resultados profissionais</b>	Melhoria das competências de ensino	Atualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas	Novas perspetivas de encarar a pedagogia e a aprendizagem	Produção de novo conhecimento
<b>Tipo de profissionalismo</b>	Controlado	Subserviente	Colaborativo	Ativista
<b>Imagens de quem desenvolve o DPC</b>	Vendedor	Guru	Par/colega competente	Agente de mudança

**Quadro 3 - Síntese das dimensões das perspetivas de DPC. (Sachs, 2009, p.102)**

Para Sachs (2009) o desenvolvimento profissional contínuo necessita englobar a re-instrumentação, a remodelação, revitalização e a re-imaginação para melhorar a aprendizagem dos alunos e apoiar “uma profissão docente forte e autónoma” (Sachs, 2009, p. 102).

## 1.4 Necessidades de Formação

Conforme refere Estrela (2001a), a formação é um instrumento importante da profissionalização mas nem sempre a tem servido da melhor forma. A formação contínua está ligada a mecanismos de oferta e de procura sendo fundamental a sua articulação com as necessidades reais dos professores. O diploma inicial sobre o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores refere que os centros de formação têm como objetivo “dar resposta às necessidades de formação identificadas e manifestadas, quer pelas escolas quer pelos professores” (Estrela *et al*, 2005, p. 112). Contudo, a formação e as oportunidades de desenvolvimento profissional não é respondida “às exigências colocadas às escolas e aos professores” (Flores, 2004, p. 136).

Nóvoa (2002), referido por Barroso e Leite (2010, p. 3320), aponta como

“um dos eixos da formação contínua a pessoa-professor, afirma que este não pode ser tratado uniformemente, independentemente das peculiaridades da aprendizagem, ao longo das fases do seu percurso de vida como profissional. O professor que se encontra no início da carreira, o que está no auge da carreira, ou o que está prestes a passar à reforma, têm experiências acumuladas distintas que em princípio também geram necessidades distintas”.

É pertinente refletir “como é que os docentes aprendem a ensinar; que conhecimentos utilizam para o fazer; quais os conhecimentos que necessitam; como os adquirem; quais as relações entre a sua teoria e a sua prática, entre o conhecimento e a ação, durante as fases da sua vida profissional” (Montero, 2005 referido em Barroso & Leite, 2010, p. 3320).

As estratégias de formação contínua de professores não respondem às reais necessidades dos docentes: “muitas das iniciativas de formação contínua assumem a forma de algo que é feito aos professores e não com eles, muito menos por eles” (Fullan & Hargreaves, 2001 referido em Barroso & Leite, 2010, p. 3321). Têm ainda sido desvalorizados alguns aspetos como “o propósito do professor; o professor enquanto pessoa; o contexto do ensino (ou o contexto real em que os professores trabalham); a cultura do ensino: as relações de trabalho que os professores estabelecem com os seus colegas” (Idem, ibidem).

O que se pretende é que a formação contínua

“se assuma como uma estratégia de formação-ação organizacional e que, através desse processo, promova um desenvolvimento profissional. Uma estratégia de formação promotora do desenvolvimento profissional dos professores implicará a consideração das necessidades reais dos professores, a implementação de práticas de formação que valorizem os

seus conhecimentos prévios e que possibilitem as suas reconstruções de modo significativo. Ou seja, são reconhecidas como adequadas as modalidades centradas na análise e investigação das práticas e em que a formação se organize em torno de um projeto formativo individual mas coletivamente partilhado, propiciador de uma maior e melhor compreensão do trabalho docente” (Barroso & Leite, 2010, p. 3321).

Deste modo, o conhecimento das necessidades diminui, por um lado, o grau de incerteza quanto à formação que deve ser feita, e, por outro lado, melhora a eficácia da formação e a satisfação dos formandos (Mckillip, 1987 referido em Rodrigues & Esteves, 1993).

Assim, a análise de necessidades pode ser vista em duas perspetivas, que seguidamente serão abordadas. Uma tem como finalidade ajustar a “procura” e a “oferta” de formação. Para isso, é necessário conhecer os interesses, as expectativas e os problemas dos formandos, e existir um ajustamento entre programa, formador e formando (Rodrigues & Esteves, 1993). Segundo as mesmas autoras, a análise de necessidades tem

“uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detetadas. Torna-se um instrumento que permite pensar a formação em relação com a sua utilidade social, e está ao serviço de uma política de formação que se dota de meios adequados para definir os seus objetivos” (Rodrigues & Esteves, 1993, p. 21).

Outra perspetiva é o ajustamento da “oferta” à “procura” de formação, ou seja, a oferta converge com a formação desejada. Nesta perspetiva, a análise de necessidades tem uma função pedagógica que pretende adequar a formação ao que é esperado pelos formandos antes e durante a mesma (Cadou, 1974 referido em Rodrigues e Esteves, 1993). Nesse sentido, Estrela (2001a) considera importante que os professores façam ouvir a sua voz e que esta seja fundamentada na investigação e na reflexão feita pelos próprios professores.

## 1.5 Enquadramento legal da Formação Contínua

Em termos legislativos, a formação dos professores em Portugal remonta ao Decreto-Lei nº 27084/36, de 14 de outubro, que estabelece que “os professores têm por obrigação fazer o seu aperfeiçoamento contínuo sob pena de processo disciplinar”. Assim, é atribuída aos professores a responsabilidade pela sua própria formação.

Esta situação foi alterada com a publicação da Lei nº 5/73, de 25 de julho, conhecida como Reforma Veiga Simão que estabeleceu que “a formação permanente dos agentes

educativos constitui obrigação do estado (...) e deverá ser bastante diversificada, de modo a assegurar a atualização dos conhecimentos e o aperfeiçoamento da preparação pedagógica e a fornecer a promoção e mobilidade profissionais”.

Estrela (2001b) refere que num relatório da OCDE, de 1984, sobre as políticas nacionais se afirmava que “a formação contínua, entendida como um processo organizado de atualização em função de uma carreira docente diversificada (ensino e atividades para docentes) e devidamente estruturado em termos de objetivo, execução e controlo, não tem existido em Portugal” (OCDE, 1984 citado em Estrela, 2001b, p. 28).

Em 1986 com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Decreto Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), reconhece-se a todos os educadores/professores o direito (e o dever) à Formação Contínua, devendo esta ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira (ponto 2, do artigo 35º da LBSE). No capítulo dos recursos humanos, artigo 30º, considera num dos princípios gerais sobre a formação de educadores e professores: “Formação Contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente”.

Com o Decreto-Lei nº 344/89, de 11 de Outubro - Ordenamento Jurídico de Formação, é reforçada a ideia de que a formação contínua “constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário” e considera-se que a Formação Contínua é indissociável da formação inicial.

Mais tarde, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei 139-A/90, de 28 de Abril), é definido que a formação é um direito dos professores, mas também um dever, tornando-a condição indispensável à progressão na carreira (cf. Artigo 43º). No artigo 6.º, é consagrado o direito à formação e informação para o exercício das funções. Para além disso, passa a relacionar-se a formação contínua (cf. Artigo 15.º) com a avaliação de desempenho dos docentes (cf. Artigos 41.º e 44.º). A publicação do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de Novembro, alterado e atualizado com a publicação de normativos legais (cf. Lei nº60/93, de 20 de Agosto; Decreto-Lei nº 274/94, de 28 de Outubro; Decreto-Lei nº 207/96 de 2 de Novembro; Decreto-Lei nº 155/99 de 10 de Maio), leva ao aparecimento dos CFAE’S (Centros de Formação por Associação de Escolas).

Posteriormente, o Estatuto da Carreira Docente é revisto com a publicação do Decreto-Lei 1/98, de 2 de janeiro, e com a publicação do Decreto Regulamentar n.º11/98 de 15 de

maio, onde é estatuído mais detalhadamente o processo de avaliação do desempenho docente, sendo determinado que os créditos resultantes da formação contínua são um dos requisitos estabelecidos pelo Ministério da Educação para a mudança de escalão.

Posteriormente, no artigo 3.º do DR 2/2008, é referido que a aplicação do sistema de avaliação de desempenho deve permitir “identificar o potencial de evolução e desenvolvimento profissional do docente; diagnosticar as respetivas necessidades de formação a considerar no plano de formação anual de cada escola/agrupamento”.

Mais recentemente, com Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, é referido que formação contínua destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente, visando ainda objetivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto” (ponto 1 do. artigo 15.º). No ponto 2 do mesmo artigo é ainda mencionado que a “formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente”. No artigo 16.º é destacado que a “formação contínua é realizada de acordo com os planos de formação elaborados pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas tendo em consideração o diagnóstico das necessidades de formação dos respetivos docentes” e refere ainda que as ações de formação contínua frequentadas por iniciativa individual do professor para o seu desenvolvimento profissional devem ser consideradas. No artigo 37.º é mencionado que para progredir na carreira o professor necessita

“c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a:

h) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente;

i) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente”.

## 2.METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

---





Neste capítulo apresenta-se a fundamentação metodológica do estudo. Inicia-se com a apresentação da problemática da investigação, as questões e objetivos que a norteiam. Justifica-se também a metodologia utilizada e as opções tomadas. Apresenta-se, ainda, as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados. Por fim, são explicitadas as limitações do estudo.

## 2.1. Problemática da investigação

Com este estudo pretende investigar-se de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores do grupo 550 - Informática.

Segundo Forte (2009, p. 61),

“Enquanto o termo formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas por entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de atividades que afetam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores”.

Verificar de que modo os professores aprendem, o que aprendem e em que circunstâncias é para Flores (2003b, p. 985) “uma questão central quando se pretende (re)pensar a sua formação, numa ótica de desenvolvimento profissional”. É também importante “conhecer a(s) suas perspectiva(s) de formação e de desenvolvimento profissional, bem como a(s) forma(s) como pensam o ensino e como se veem a si próprios enquanto professores, em suma, como encaram o (seu) profissionalismo docente e a sua identidade profissional”(Flores, 2003b, p. 985).

Tendo em atenção a natureza do estudo e a opinião de Estrela (1984, p. 56), segundo a qual “as necessidades de inteligibilização do real deverão orientar os processos de investigação”, optámos por realizar um estudo exploratório de natureza descritiva, uma vez que o que se pretende é descrever uma realidade para a tornar compreensível e não generalizar. Tivemos, igualmente, em conta que este tipo de estudos permite “descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações” (Coutinho, 2007, p. 34). Assim, pretendemos dar particular atenção à voz dos professores do grupo 550 e compreender o modo como percecionam o seu percurso de formação e de desenvolvimento profissional, identificando a formação frequentada nos últimos dois anos (2010 e 2011), nomeadamente quanto às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação e às razões da escolha, aos

motivos que os levaram a frequentar a formação, bem como às suas percepções sobre a incidência da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas.

Neste sentido, Goodson (2000, p. 69) afirma que

“Tem-se dado ênfase à prática do professor, quase se podendo dizer ao professor enquanto prático. Necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o ‘desenvolvimento’. Isto significa que as estratégias a desenvolver devem facilitar, maximizar e, em sentido real, surpreender a voz do professor”.

## 2.2. Questões e objetivos de investigação

Segundo Pacheco (1995, p. 67), “toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”. Deste modo, pretende-se que a questão de investigação seja precisa, clara e pertinente para o contexto do estudo em que se insere.

Assim, o problema central deste trabalho orienta-se em torno da seguinte questão: de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores do grupo de Informática?

No seguimento da questão de partida atrás enunciada, formulámos os principais objetivos que norteiam a realização deste estudo:

1. Identificar as conceções que os professores do grupo de informática têm sobre a formação contínua em geral;
2. Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas (nos últimos 2 anos) e as razões/motivações subjacentes à escolha da formação;
3. Analisar de que modo a formação contínua proposta responde aos interesses, expectativas e necessidades dos professores do grupo de informática;
4. Conhecer as repercussões da formação contínua no desenvolvimento profissional dos professores.

## 2.3. Participantes

Tendo em atenção os objetivos definidos para este estudo, optámos por uma abordagem quantitativa através de inquéritos por questionário a professores do grupo 550 – Informática.

A caracterização dos participantes baseou-se nas seguintes variáveis independentes: sexo, idade, habilitações académicas, situação profissional, áreas de especialização, experiência profissional, situação profissional e tempo de serviço (*cf.* Anexo 1). Participaram neste estudo 93 professores.

Para facilitar a leitura dos dados relativos à caracterização dos participantes, optou-se pela construção de gráficos e tabelas.

Dos 93 respondentes ao questionário, 59,1% (55 participantes) são do sexo feminino e 40,9% (38 participantes) do sexo masculino. (*cf.* Gráfico 1).

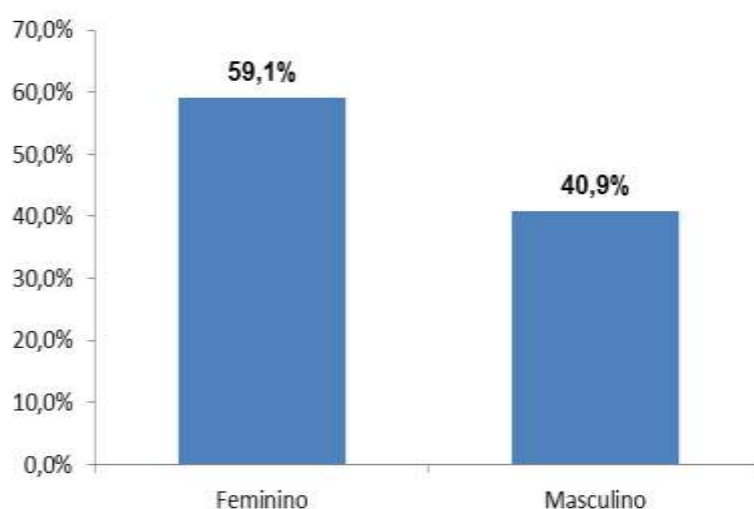


Gráfico 1- Sexo

Quanto à faixa etária, concentra-se, maioritariamente, entre os 36 e 45 anos, 54,8% (51 professores); 34,4% dos participantes têm entre os 26 e 35 anos (32 professores) e 10,8% entre 46 e 55 anos (10 professores) (*cf.* Gráfico 2).

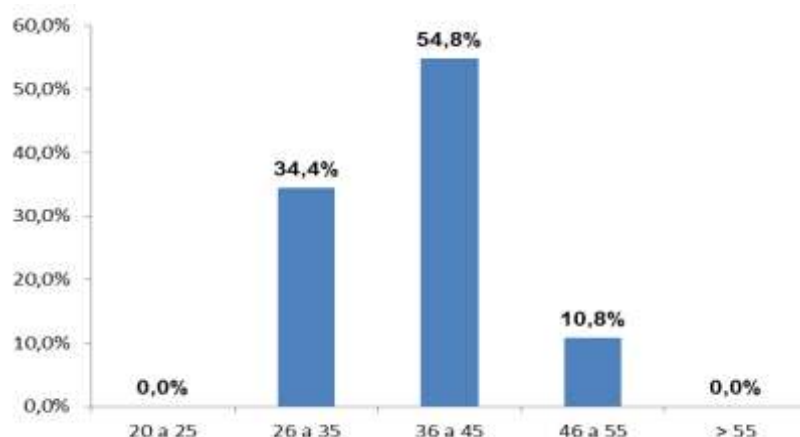


Gráfico 2- Faixa etária

Relativamente às habilitações académicas, 70,9% dos participantes possuem licenciatura (66 professores), 19,4% possuem pós-graduação (18 professores) e 9,7%, o grau de mestre (9 professores) (*cf.* Gráfico 3).

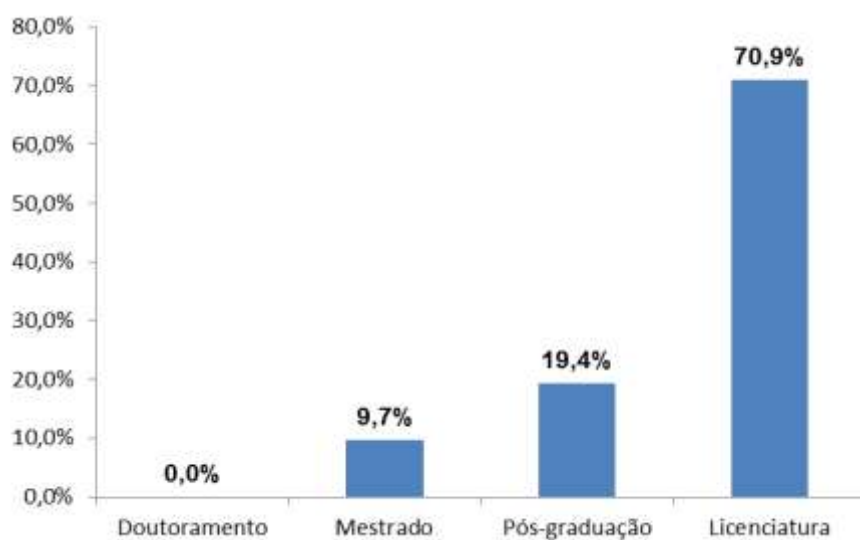


Gráfico 3 - Habilitações académicas

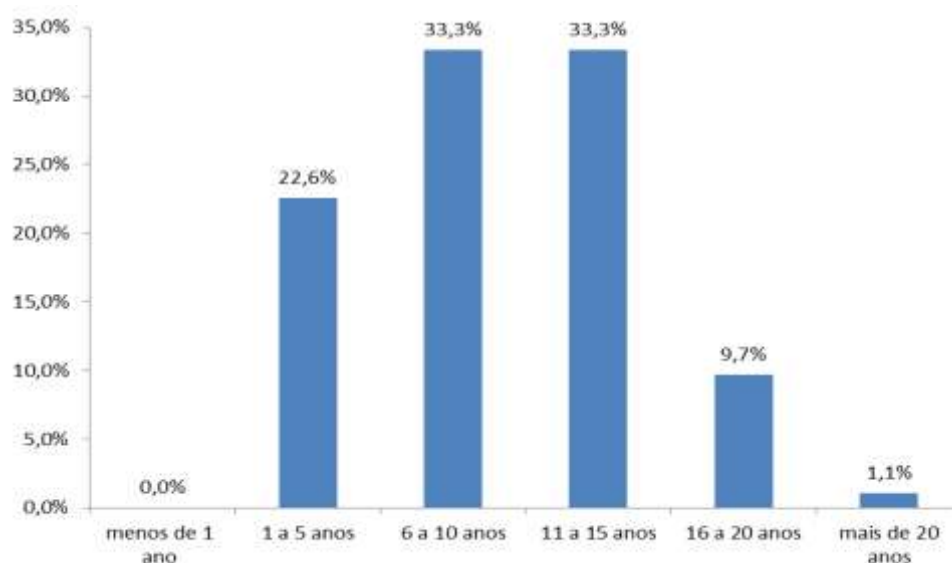
Quanto ao curso de especialização e/ou complemento de formação, sintetizamos os dados obtidos no quadro 4.

Áreas de Especialização	Frequência (f)
Informática	28
Informática – Ramo Educacional	15
Informática de Gestão	9
Engenharia Informática	8
Multimédia	8
Engenharia Eletrotécnica e de Computadores	7
Sistemas de Informação	6
Tecnologias de Informação e Comunicação	4
Administração e Organização Escolar	4
Ciências de Computadores	3
Educação – Tecnologia Educativa	3
Matemática /Informática	3
Outros (Bibliotecas escolares, computação gráfica e ambientes virtuais, inteligência artificial,...)	6

**Quadro 4 - Áreas de especialização**

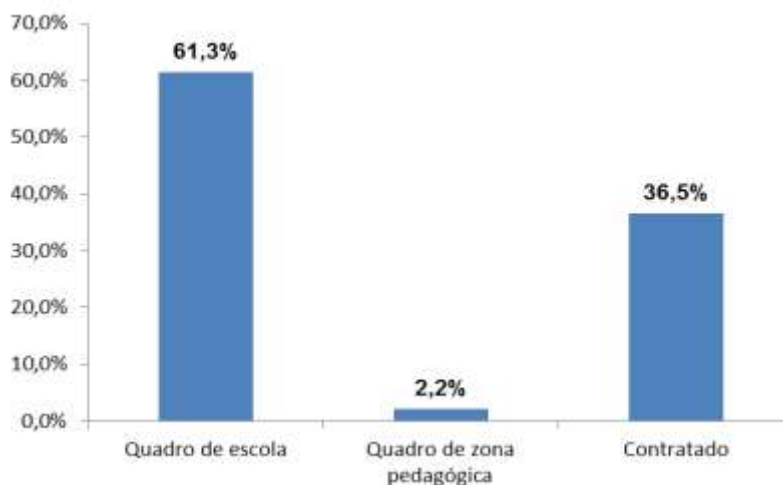
De acordo com os dados referidos no quadro 4, as áreas que se salientam com um maior número de frequências são a Informática e a Informática – ramo educacional. É ainda bastante relevante a frequência das áreas de Informática de Gestão, Engenharia Informática e Multimédia.

Relativamente à experiência profissional, pela análise dos dados expressos no gráfico 4, verificamos que 33,3 % dos participantes (31 professores) possuem entre 11 e 15 anos de serviço, 33,3% (31 professores) entre 6 e 10 anos, 22,6% (21 professores) entre 1 e 5 anos, entre 16 e 20 anos 9,7% (9 professores) e apenas 1,1% (1 professor) tem mais de 20 anos de serviço. Nenhum participante tem menos de 1 ano de experiência.



**Gráfico 4- Experiência profissional**

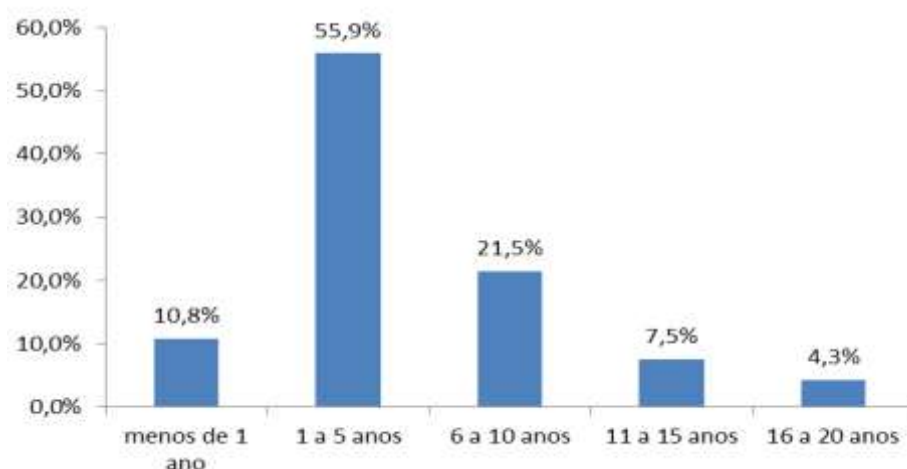
Em termos profissionais, 61,3% (57 professores) dos participantes pertencem ao quadro de escola, 36,5% (34 professores) são contratados e 2,2% (2 professores) pertencem ao quadro de zona pedagógica (*cf.* Gráfico 5).



**Gráfico 5 - Situação Profissional**

Um outro dado a salientar é o tempo de serviço na escola onde se encontram a lecionar. Assim, 55,9% dos participantes possuem entre 1 a 5 anos (52 professores); 21,5% entre 6 a 10 anos (20 professores); 10,8% têm menos de um ano (10 professores); 7,5% entre

11 a 15 anos (7 professores) e 4,3% entre 16 a 20 anos de serviço (4 professores) na sua escola atual (cf. Gráfico 6).



**Gráfico 6 - Anos de serviço na escola onde se encontra**

De um modo geral, trata-se de um grupo de professores tendencialmente entre os 26 e os 45 anos, com experiência profissional e numa situação estável por fazer parte do quadro de escola. No entanto, verificamos que há ainda um grande grupo de professores contratados e que uma grande percentagem de professores se encontra há poucos anos a lecionar na escola onde se encontra atualmente.

## **2.4. Opções metodológicas**

A nossa investigação insere-se na compreensão da realidade e não de prova, tratando-se de um estudo exploratório descritivo. A investigação descritiva tem por objetivo descrever um determinado fenómeno (Bisquerra, 1989; Fox, 1987), isto é, “descreve o que é. Compreende a descrição, registo, análise e interpretação das condições existentes no momento” (Best, 1981, p. 31). Assim, pretendemos, de acordo com Coutinho (2005, p. 5), “a busca de significados pessoais, para o estudo das interações entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e perceções dos participantes”. Optámos, por isso, por uma abordagem de investigação de natureza eminentemente descritiva.



O instrumento de recolha de dados que utilizámos foi o inquérito por questionário com questões fechadas e abertas. Tal opção prendeu-se com o facto de o questionário permitir obter um grande número de informações específicas e relevantes num curto espaço de tempo, apresentando as seguintes vantagens segundo Arnal, Ricón e Latorre (1992, p. 75): “a) poupança de tempo na realização da investigação; b) redução de custos, e c) possibilidade de maior profundidade e exatidão nos resultados”. Neste contexto, os dados foram analisados de uma forma indutiva, não sendo nosso objetivo confirmar hipóteses construídas previamente. Como salientam Bogdan & Blikien (1994, p. 16), “ainda que se possam vir a selecionar questões específicas à medida que se recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses”.

Assim, o percurso metodológico adotado teve as seguintes fases:

1. Revisão da literatura nacional e internacional e de estudos empíricos realizados no âmbito da formação contínua em Portugal;
2. Pedido para adaptação do inquérito por questionário à autora, Ana Forte (*cf.* Anexo 2);
3. Adaptação do questionário desenvolvido por Forte (2005) (*cf.* Anexo 3);
4. Pedido de autorização para realizar o inquérito por questionário ao Ministério da Educação (*cf.* Anexo 4), tendo recebido resposta positiva para a sua administração em meio escolar (*cf.* Anexo 5);
5. Aplicação do questionário aos professores do grupo 550 – informática das escolas secundárias dos concelhos de V.N. Famalicão, Santo Tirso, Guimarães e Braga;
6. Disponibilização do questionário a todos os professores inscritos no grupo 550 do *facebook* e da ANPRI;
7. Tratamento estatístico das respostas ao questionário com recurso ao programa EXCEL 2010 e análise do conteúdo das respostas abertas e dos comentários colocados pelos professores no fim do questionário.

## 2.5 Técnicas e procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados “constitui a execução do instrumento de observação e consiste em recolher ou reunir concretamente as informações determinadas junto das pessoas ou das unidades de observação incluídas na amostra” (Quivy e Campenhout, 1998, p. 183). O inquérito tem “um valor inegável, como processo de recolha de dados” (Tuckman, 2002, p. 17). Assim, o inquérito por questionário consiste em efetuar a um grupo de inquiridos um conjunto de questões relativas à sua situação social, profissional, às suas opiniões ou sobre qualquer assunto do interesse do investigador (Quivy e Campenhoudt, 1998). O questionário é um instrumento que permite obter um grande número de dados num curto espaço de tempo e possibilita a recolha de informações específicas relevantes.

Tendo isto em linha de conta, o instrumento utilizado para a recolha de dados foi o inquérito por questionário a todos os professores do grupo 550 – Informática. Este questionário, como foi já referido, foi adaptado do questionário de Forte (2005) (*cf.* Anexo 3), para o qual obtivemos a devida autorização por parte da autora (*cf.* Anexo 2). Para aplicação dos questionários foi pedida autorização aos diretores das escolas em mensagem enviada por correio eletrónico (*cf.* Anexo 6) e uma outra mensagem enviada aos professores inquiridos (*cf.* Anexo 7) explicando os objetivos do estudo.

Foi registado no Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar com o número: 0299000001, tendo-se obtido autorização para a sua aplicação em meio escolar (*cf.* Anexo 5).

O inquérito por questionário do nosso estudo (*cf.* Anexo 3) é constituído por questões fechadas com respostas tipo escala de LiKert, pois é “um modo de objetivar as respostas e de não permitir que estas sejam ambíguas” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 141), estando estruturado em quatro partes (*cf.* Anexo 8) organizadas da seguinte forma:

- **Dados pessoais e profissionais**, com a finalidade de identificar as características pessoais e profissionais dos participantes.
- **Secção A - Dados sobre as ações de formação contínua frequentadas nos últimos 2 anos (2010 e 2011)**, onde são solicitadas informações relativamente ao tipo de formação frequentada, às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação e ao contributo da formação contínua frequentada para o desenvolvimento profissional.

- **Secção B - Incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada nos últimos 2 anos (2010 e 2011),** constituída por 26 itens distribuídos pelas seguintes dimensões (*cf.* Anexo 9):
  - *Eu/prática pessoal* onde se pretende determinar até que ponto as ações de formação foram ao encontro dos interesses pessoais e profissionais dos professores e a sua incidência (6 itens);
  - *Expectativas e necessidades profissionais*, que reúne aspetos ligados às repercussões da formação frequentada em diferentes níveis (conhecimentos/saberes, atitudes e perspetivas, metodologias e as práticas) (10 itens);
  - *Interação entre professores (partilha e reflexão)* que abrange questões ligadas ao relacionamento do professor com os seus colegas (5 itens);
  - *Interação entre professores/alunos e outros* inclui aspetos relativos ao relacionamento do professor com os seus alunos, os encarregados de educação e outras dinâmicas entre a escola e a sociedade (5 itens).
- **Secção C - Representações sobre a formação contínua em geral,** reúne 19 itens distribuído por 3 dimensões (*cf.* Anexo 9):
  - *Modo de organizar/pensar a formação* que inclui oito itens relacionados com a organização da formação;
  - *Finalidade da formação* que engloba aspetos gerais sobre as finalidades da formação contínua (7 itens);
  - *Lógica da formação*, que reúne quatro itens referentes ao modo como os professores perspetivam a dinâmica da formação e os formadores.

O questionário engloba ainda uma questão aberta e dois espaços para observações, um sobre as razões da não frequência de formação contínua, quando tal se aplica, e outro, no final do questionário, para comentários gerais sobre a temática em questão.

As respostas possíveis aos itens da secção B são: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente. Na secção C as respostas variam entre: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo totalmente.

Optámos por colocar diferentes alternativas de resposta para a secção B e C pelo facto de a primeira se reportar a uma situação concreta vivenciada pelos professores, formação

continua frequentada, e portanto, com uma opinião formada e, no segundo caso, já não foi vivenciado, pois trata-se da conceção da formação contínua em geral.

Após a autorização pela DGIDC, aplicou-se a versão final em anexo, tendo-se recebido 93 respostas. Após a sua aplicação procedeu-se ao tratamento estatístico do inquérito por questionário recorrendo ao programa Microsoft Excel 2010.

### **2.5.1. Procedimentos utilizados na recolha de dados**

O inquérito por questionário foi disponibilizado a todos os participantes através da aplicação *Google Docs* da Google.

A escolha de escolas oficiais e secundárias dos concelhos de Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Guimarães e Braga para a realização da primeira fase do estudo prendeu-se, com o facto de se tratar de concelhos da área de residência da investigadora. Enviámos através de correio eletrónico, a todos os diretores das escolas, uma mensagem explicativa do projeto de investigação a desenvolver com os objetivos e propósitos da investigação, garantindo o anonimato e a confidencialidade e pedindo autorização para realizar o questionário junto dos professores de informática (*cf.* anexo 6). Posteriormente, contactámos telefonicamente todas as escolas para perceber se receberam a mensagem. Nesta fase, encontrámos diversas limitações, pois algumas escolas indeferiram o nosso pedido para disponibilizarem o questionário aos professores de Informática. Todas recusaram fornecer os endereços de correio eletrónico dos professores do grupo 550, referindo que elas próprias repassariam o questionário aos professores. Perante esta situação, colocámos o inquérito por questionário nas páginas do *facebook* do grupo 550, e da ANPRI e enviámos também por correio eletrónico a todos os contactos dos professores de informática que possuíamos, junto com uma mensagem (*cf.* anexo 7) explicativa a informar dos objetivos e propósitos da investigação e a pedir a sua colaboração no preenchimento do mesmo. Também aqui foi garantido o anonimato e confidencialidade dos dados (Bell, 1993).

Duas semanas após de ter sido enviado o pedido de colaboração para o preenchimento do questionário, foi enviado um lembrete a solicitar novamente a cooperação, no caso de não ter, ainda, acontecido. Do mesmo modo, telefonámos a todos aqueles cujos contactos possuíamos e recolocámos um pedido de colaboração nas páginas do *facebook* da ANPRI e do grupo de informática. No total, recebemos 93 respostas.

## 2.6. Técnicas e procedimentos de análise de dados

Após a recolha dos dados, realizámos o tratamento estatístico do questionário recorrendo ao programa Microsoft Excel 2010.

A estatística descritiva “não faz mais que refletir a natureza dos dados, e nesse sentido está determinada por eles” (Fox, 1987, p. 203). Assim, procedemos ao cálculo da distribuição de frequências e percentagens apresentando-as sob a forma de tabelas de frequências e gráficos.

Para a análise das respostas às questões abertas e observações, utilizámos a análise de conteúdo, que consiste num “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (Bardin, 1991, p. 38), ou seja, é “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (Esteves, 2006, p. 107).

Assim, esta técnica permitiu-nos analisar o conteúdo das informações escritas pelos professores no questionário, efetuando a sua categorização, ou seja, “uma lista preliminar de categorias de codificação” (Bodgan & Bikle, 1994, p. 233), na medida em que “as categorias constituem um meio de classificar dados descritivos” (Bodgan & Bikle, 1994, p. 221). Neste sentido, esta técnica pode integrar-se em qualquer dos grandes tipos de procedimentos lógicos de investigação e servir os diferentes níveis de investigação empírica: descritivo, causal e correlacional. (Vala, 1986). As categorias são para o autor “os elementos chave do código do analista” (Vala, 1986, p. 110).

## 2.7. Limitações do Estudo

A realização de uma investigação no âmbito de um curso de mestrado tem limites temporais (uma vez que a realização da investigação decorreu em simultâneo com o exercício de funções docentes) e logísticos que a condicionam. Assim, as limitações prendem-se, em especial, com o número reduzido de participantes e com a natureza exploratória do estudo. No entanto, esta adapta-se aos nossos objetivos, uma vez que o que pretendemos não é generalizar os dados mas sim conhecer alguns aspetos ligados à formação (expectativas, motivações e necessidades) do ponto de vista dos professores de informática. Assim, os resultados obtidos referem-se apenas a este grupo de professores. Por outro lado, teria sido interessante recorrer, numa segunda fase, a uma abordagem qualitativa, nomeadamente com recurso a entrevistas e/ou *focus group*, o que se tornou inviável dadas as limitações temporais para a realização deste trabalho.



### 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

---





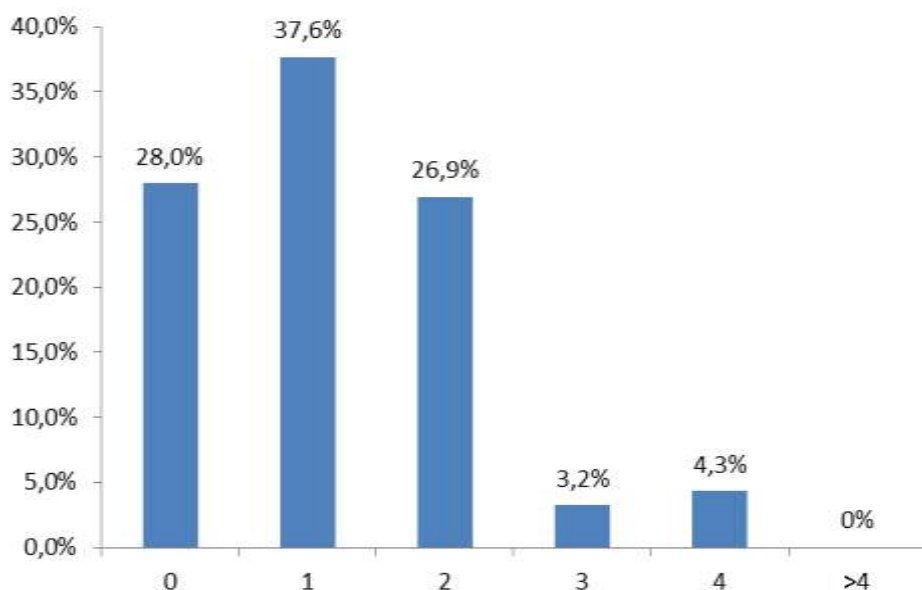
Neste capítulo apresentamos os dados obtidos através do questionário efetuado a professores do grupo 550 - Informática, (n=93), fazendo uma descrição e uma leitura interpretativa dos mesmos.

Como já referimos, o questionário pretendeu analisar a formação frequentada pelos professores do grupo de informática, nos últimos 2 anos (2010 e 2011), nomeadamente no que diz respeito às modalidades e temáticas, às instituições promotoras da formação, às razões/motivações para a frequência da formação contínua, bem como o contributo da formação contínua frequentada ao nível das suas representações e práticas.

### **3.1. Formação Contínua Frequentada**

#### **3.1.1. Número de ações frequentadas**

Como podemos observar no gráfico 7, dos 93 professores participantes 28% (26 docentes) disseram não ter frequentado qualquer ação de formação creditada nos últimos 2 anos; 37,6% (35 respondentes) frequentaram uma ação de formação; 26,9% (25 participantes) frequentaram duas; 3,2% (3 participantes) frequentaram três; 4,3% (4 participantes) frequentaram quatro e nenhum frequentou mais de quatro ações de formação. É relevante destacar que 72% dos participantes frequentaram ações de formação. A este propósito vale a pena citar Sachs (2009, p. 98) que refere que “quando a aprendizagem está no centro da atividade de ensino facilmente se assume que o desenvolvimento profissional e contínuo (...) dos professores deveria ser uma prioridade, tanto para o sistema de educação como para os professores”.



**Gráfico 7 - Número de ações de Formação Contínua frequentadas (nos últimos 2 anos)**

É importante realçar que, dos 26 participantes que não frequentaram qualquer ação de formação, 17 são contratados; dos 35 participantes que frequentaram uma ação de formação, 25 pertencem ao quadro de escola e dos 25 participantes que frequentaram duas ações de formação, 19 pertencem ao quadro de escola. Tal fica a dever-se ao facto de a progressão dos professores do quadro estar dependente da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, num total não inferior a 25 (no 5º escalão) ou 50 horas (nos restantes escalões).

Da análise do quadro 5 verificamos que os professores com mais anos de serviço frequentam mais ações de formação do que os professores em início de carreira. Dos 21 professores que têm entre 1 e 5 anos de serviço, 12 referem não terem frequentado qualquer ação de formação e 9 frequentaram uma ou mais ações. Quanto aos professores que têm entre 6 e 10 anos de serviço (31 professores), 10 dizem não ter frequentado qualquer ação de formação. No entanto, 21 professores frequentaram uma ou mais ações de formação. Relativamente aos 31 professores que têm entre 11 e 15 anos de serviço, apenas 3 referem não ter frequentado qualquer ação de formação. Dos 9 professores que têm entre 16 e 20 anos de serviço, apenas 1 não frequentou ações de formação. Dos participantes apenas um professor tem mais de 20 anos de serviço e frequentou 2 ações de formação. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de os professores nos seus primeiros anos de ensino terem como principal

preocupação adaptar-se a uma nova realidade - a escola - confrontando essa realidade com as suas próprias crenças (Day, 2001) e de não constituírem um alvo preferencial enquanto destinatários de formação. Já os professores que se encontram no meio do ciclo da sua carreira estão mais preocupados com uma progressão, “ trata-se de um momento em que muitos professores procuram novos desafios, quer assumindo novas responsabilidades na mesma escola, quer mudando de escola com vista a obter uma promoção” (Day, 2001, p. 105).

O professor com mais de 20 anos de serviço que frequentou duas ações de formação reforça a ideia de Gonçalves (2009) que refere que o final da carreira pode ter percursos diferentes, enquanto alguns professores demonstram cansaço e saturação, outros continuam a investir na profissão com vontade de aprender mais.

Número Ações	Professores 1 a 5 anos de serviço	Professores 6 a 10 anos de serviço	Professores 11 a 15 anos de serviço	Professores 16 a 20 anos de serviço
0	12	10	3	1
1	6	7	18	4
2	2	10	8	4
3	1	1	1	0
4	0	3	1	0

**Quadro 5 - Número de ações frequentadas pelos professores por anos de serviço.**

É ainda de referir que da percentagem de professores que não frequentaram ações de formação (28%), grande parte justificou tal situação no questionário com a não existência de ações de formação na área de informática e por aquelas não responderem às suas necessidades. Estas justificações vão ao encontro dos resultados obtidos do estudo de Afonso (2005) que conclui que a formação continua realizada não respondeu às necessidades de formação contínua em ciências da natureza dos professores e à dimensão de “re-imaginação” das perspetivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) que refere a necessidade dos professores participarem na identificação das suas necessidades de formação. Outros ainda justificaram a não frequência de ações de formação por razões de saúde, por terem um custo elevado ou por não trazerem qualquer mais-valia:

- *“Ausência de ações de formação creditada na área específica da Informática, grupo de recrutamento no qual leciono.” (Questionário 29)*

- *“As ações creditadas em nada melhoram ou pioram a minha situação de contratada. No entanto estaria disponível para realizar algumas, se as houvesse na área da Informática.” (Questionário 44)*
- *“Falta de adequação da oferta às necessidades.” (Questionário 54)*
- *“Não existência de formação na minha área.” (Questionário 55)*
- *“Pouca oferta orientada para as necessidades do Grupo 550. Preços incompatíveis com o salário de docente.” (Questionário 60)*
- *“Serem escassas e caras.” (Questionário 62)*
- *“O centro de formação da minha área não disponibilizou qualquer ação de formação.” (Questionário 63)*
- *“Não existiram ações creditadas na área da Informática nos últimos dois anos. Somente nos últimos meses começaram a ser desenvolvidas ações pontuais dinamizadas pela ANPRI.” (Questionário 66)*
- *“Não frequentei nenhuma ação de formação uma vez que não me traz qualquer vantagem.” (Questionário 86)*

### 3.1.2. Modalidades e temáticas da formação frequentada

Relativamente às modalidades de formação, constata-se que o Curso de Formação reúne um número considerável de frequências (57), seguindo-se as modalidades de Oficina de Formação (27 frequências) (*cf.* Quadro 6). Contudo, pensamos que os respondentes não têm bem clara a diferença entre estas duas modalidades, uma vez que são referidas por vezes as mesmas ações nas duas modalidades.

Estes resultados vão ao encontro dos dados da investigação de Forte (2005, p. 135) que justifica com estudos já efetuados “o predomínio da Formação Contínua mais escolarizada, baseada em cursos presenciais e fora do contexto de trabalho, como é o caso dos ‘Cursos de Formação’ “. Relativamente à adesão às modalidades de Oficina de Formação, estes dados também vão ao encontro dos resultados de Forte (2005) que refere que esta modalidade “tem mais a ver com a experiência concreta dos professores e com os problemas das escolas” (Forte, 2005, p. 136).

Modalidade	Frequência (f)
Curso de Formação	57
Oficina de Formação	27
Disciplina Singular	14
Módulo de Formação	10
Seminário	5
Projeto	3
Estágio	2

**Quadro 6 - Modalidades de formação frequentada**

Da análise das temáticas mais frequentadas pelos participantes verificamos que se destaca a área da informática e TIC (*cf.* Quadro 7), com 88 frequências, nomeadamente ao nível dos quadros interativos multimédia (28 casos) e das linguagens de programação de computadores (25 casos) e em diversas áreas da informática como *hardware*, multimédia e redes de comunicação (60 casos).

Estes resultados são coincidentes com as necessidades manifestadas pelo grupo dos professores de informática no que respeita a áreas de formação. A ideia de que a formação continua deve responder às necessidades reais dos professores é reiterada por Rodrigues e Esteves (1993), quando referem que a insatisfação dos professores dos professores quanto aos modos como a formação se realiza, dos resultados que produz, da relação formação profissional e desenvolvimento pessoal e profissional do professor, torna cada vez mais urgente que as necessidades de formação sejam recolhidas, explicitadas, objetivadas e convertidas em objetivos de formação.

Temática	Frequência (f)
Informática / Tecnologias Informação e Comunicação (TIC)	88
Educação	8
Organização e gestão escolar (Supervisão, Administração Escolar, Autoavaliação de escolas)	4
Outras (formação press, centro de novas oportunidades, jogos matemáticos, curso de especialização)	4

**Quadro 7 - Temática das ações de formação frequentadas**

### 3.1.3. Instituições organizadoras da formação frequentada

Quanto às instituições organizadoras das ações de formação creditada, salientam-se, com maior frequência, os centros de formação das associações de escolas, com 57 referências, e, com um valor bastante inferior, as instituições de ensino superior (15 frequências). Com menor relevância salientam-se os centros de formação das associações profissionais com 5 frequências, o serviço de educação da Administração Central ou Regional com 4 frequências e, por último, os centros de associações científicas com 1 frequência (*cf.* Quadro 8).

Instituição	Frequência (f)
Centros de Formação das Associações de Escolas	57
Instituições de Ensino Superior	15
Centros de formação das associações profissionais (sindicatos)	5
Serviço de educação da administração central ou regional	4
Centros de formação de associações científicas	1

**Quadro 8 - Instituições organizadoras das ações de formação creditadas.**

A leitura do quadro 9 permite-nos identificar o local onde decorreram as ações de formação frequentadas pelos respondentes, sendo possível verificar que houve uma maior

frequência nos agrupamentos/escolas (50 registos) e que os centros de formação aparecem com um valor inferior mas também importante (21 registos). As universidades também foram locais escolhidos pelos respondentes (16 frequências).

Estes resultados vão ao encontro da opinião de Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p. 23) que defendem que

“o sistema de formação contínua dos professores deve ser concebido a partir da escola. Esta é o núcleo privilegiado de formação, porque é nela que se gera a profissão, se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos, se realiza o ajustamento entre a teoria e a prática, se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação”.

Local	Frequência (f)
Agrupamento /escola	33
Agrupamento/escola onde lecionava	17
Numa universidade	16
No centro de formação da associação de escolas ao qual pertence a sua escola	14
Num outro centro de formação	7
Outro (casa do professor em Braga)	1

**Quadro 9 - Local onde decorreram as ações de formação frequentadas.**

#### **3.1.4. Razões e motivações para a frequência de formação**

A observação do quadro 10 permite-nos salientar, como razão justificativa da escolha da instituição, com elevado grau de importância, as temáticas abordadas (81,6%), a articulação com o contexto de trabalho/práticas (71,1%) e as modalidades de formação (55,6%). É ainda de destacar a proximidade do domicílio: 46,1% dos respondentes referiram-na como muito importante e 10,5% como pouco importante. Por outro lado, 47,4% indicaram a reputação dos formadores como importante e 42,1% como muito importante, tendo a credibilidade da instituição sido mencionada por 58% dos respondentes como importante e por 34,2% como muito importante.



Da análise do quadro 10 concluímos, ainda, que todas as razões são consideradas importantes pela generalidade dos respondentes, sendo baixa a percentagem de respondentes que as considerou pouco ou nada importantes. Foram ainda destacadas como razões para a escolha da instituição o custo da ação e a obrigatoriedade legal. Estes dados corroboram os resultados obtidos no estudo de Forte (2005).

Razões	MI	I	PI	NI
Temáticas abordadas	81,6%	13,2%	1,3%	3,9%
Articulação com o contexto de trabalho/prática	71,1%	15,8%	9,2%	3,9%
Modalidades de formação	55,6%	34,2%	3,7%	6,5%
Proximidade do domicílio	46,1%	42,1%	10,5%	1,3%
Reputação dos formadores	42,1%	47,4%	6,6%	3,9%
Credibilidade da instituição	34,2%	58,0%	3,9%	3,9%

**Quadro 10 - Razões da escolha da instituição (%).**

Relativamente aos motivos indicados pelos respondentes para a frequência da formação contínua, somamos os valores obtidos em MI- muito importante com os obtidos em I- importante e os valores obtidos em PI- pouco importante com os obtidos em NI – nada importante, para melhor compreensão dos resultados, apresentados no quadro 11. Verificamos que este grupo de professores apresenta como principal fator a preocupação com o seu desenvolvimento profissional (93,5%) e a vontade de aumentar/desenvolver as suas perspetivas/ideias pedagógicas (93,5%). Estes resultados reforçam o estudo de Flores et al (2009) que concluiu que, de uma forma geral os professores estão motivados para o desenvolvimento profissional. Também Veiga Simão, Caetano e Freire (2007) com base no estudo de Estrela, A.; Eliseu, M.; Amaral, A; Carvalho, A. E Pereira, C. (2004), baseado em trabalhos, sobre Formação Contínua em Portugal, realizados entre 1991 e 2004, quer no âmbito de dissertações de mestrado, quer no âmbito de teses de doutoramento, identificam como primeiro objetivo da formação contínua o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

Os participantes no presente estudo manifestam ainda um grau de concordância, com valores bastante aproximados com o desenvolvimento de destrezas profissionais (91%), o desenvolvimento de novas ideias/propósitos para o trabalho/ensino (90,9%), à resposta novas exigências associadas ao seu trabalho (90,9%) e a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos (90,9%). Estes dados vão ao encontro da dimensão de “re-imaginação” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) pois o seu propósito é transformar as práticas e produzir novo conhecimento. Tais motivações vêm confirmar a posição de Fullan & Hargreaves (2001, p. 13) quando afirmam que a “ chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas”. Estes resultados também corroboram Flores, Hilton e Niklasson (2011, p. 19), citando vários investigadores, os quais destacam que “a qualidade dos professores tem mais impacto nos resultados dos alunos do que outros aspetos tais como a organização escolar, a dimensão das turmas, a(s) liderança(s) ou as condições financeiras”.

É ainda de destacar, com valores mais baixos de concordância, a preocupação de melhorar as práticas pedagógicas (89,7%) e o conhecimento das perspectivas para tornar o ensino mais eficaz (89,7%). Estes resultados enquadram-se na dimensão de “remodelação” das perspectivas do desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) uma vez que o seu propósito é modificar as práticas existentes e os resultados profissionais são a atualização do conhecimento disciplinar ou de competências pedagógicas.

Foram, ainda, considerados muito importantes a partilha de ideias e experiências com colegas (88,3%), o desenvolvimento de projetos da escola em colaboração com colegas (81,9%), a construção de recursos didáticos com colegas (76,7%) e o desenvolvimento de um projeto de investigação em colaboração com colegas (65%). Esta valorização do trabalho colaborativo vai ao encontro da ideia de Little (1990), referido em Forte e Flores (2011, p. 53), que afirmam que “ganha-se algo quando os professores trabalham juntos e perde-se algo quando não o fazem”. Estes dados, também, vão ao encontro da dimensão de “revitalização” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) pelo facto de o processo de aprendizagem é a colaboração e as modalidades são círculos de aprendizagem em colaboração, redes e investigação ação.

Os respondentes apontam, ainda, como motivação a preocupação de aprender novas metodologias de ensino (85,8%), de atualizar conhecimentos na área das TIC (83,1%) e de experimentar o prazer associado ao estudo (81,9%). Relativamente ao item “mudar o modo

como organizo o processo de ensino/aprendizagem”, 79,2% dos respondentes concordam. Este resultado enquadra-se na dimensão “remodelação” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) em que o professor está disponível a mudar as suas práticas. É ainda de destacar a concordância relativamente aos itens aumentar a minha autoestima (78%) e aumentar/melhorar oportunidades profissionais (78%). Estes dados inserem-se na dimensão de “re-imaginação” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) na medida que esta dimensão aponta para a reinvenção profissional, para a produção de novo conhecimento.

Por outro lado, 67,6% dos professores concordam que uma das motivações diz respeito a superar défices da formação inicial, o que se pode associar à ideia defendida por Formosinho (2009, p. 94) quando afirma que a universitarização da formação de professores transformou a “formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações dos práticos do terreno”. Nesta linha de pensamento os professores necessitam de formação para superar lacunas da formação inicial, muitas vezes teórica e pouco próxima da realidade das escolas. Também vai ao encontro dos resultados do estudo de Cardoso (2010) que concluiu que a formação inicial teve um fraco impacto na formação dos professores e que a formação complementar é que permitiu a mudança no ensino da matemática. Vai também ao encontro da dimensão de “re-instrumentação” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) em que o seu propósito é a atualização de competências.

Verifica-se, ainda, que para 72,8% dos respondentes a progressão na carreira é um motivo importante para a frequência de formação, sendo considerado por 27,2% pouco ou nada importante, o que parece significar que não se consideram “consumidores de formação para progredir na carreira” (Silva, 2003, p. 114). Ainda assim, estes dados indicam que, para um número considerável de professores, a progressão na carreira continua a ser um motivo válido, como defende o estudo de Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p. 61) que referem a “preocupação crescente relativamente às exigências implícitas a uma progressão na carreira, o que se manifesta na necessidade bem expressa de ampliar as competências profissionais”. Estes dados, também se enquadram na dimensão de “re-instrumentação” das perspectivas de desenvolvimento profissional contínuo de Sachs (2009) em que a orientação desencadeadora é a prestação de contas e controlo por parte do governo e os resultados profissionais são a melhoria das competências de ensino. Articulando estes dados com a situação profissional dos

professores verificamos que são essencialmente os docentes contratados que consideram este motivo pouco ou nada importante.

É ainda de destacar que os itens “implementar as políticas/medidas da Administração Central” e “desempenhar funções específicas na escola (gestão, Ensino Especial, etc.)” são considerados por grande parte dos respondentes motivos pouco importantes, com 63,7% e 57,2% das respostas, respetivamente. Estes dados corroboram Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990) que pensam que a formação contínua dos professores deve ser gerada a partir da escola, pois é nesta que se formam os professores.

De uma forma geral, os dados obtidos a partir das respostas destes professores fazem eco da afirmação de Sachs (2009, p. 101)

“Para muitos professores um teste decisivo para o DPC poderá incluir as seguintes questões: É útil? Melhora a minha prática? Melhora a aprendizagem dos alunos? Desenvolve-me intelectualmente, pessoalmente ou profissionalmente? Põe em causa ortodoxias, gera novo conhecimento ou transforma a prática? Para alguns professores, estas questões, especialmente as três primeiras, são aceites e estão profundamente arraigadas nas suas práticas pessoais e nas suas crenças”.

Motivos	MI	I	PI	NI
Promover o meu desenvolvimento profissional	75,3%	18,2%	2,6%	3,9%
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho ensino	67,5%	23,4%	5,2%	3,9%
Atualizar conhecimentos na área das TIC.	61,0%	22,1%	13,0%	3,9%
Melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos	55,8%	35,1%	6,5%	2,6%
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas / ideias pedagógicas	54,5%	39,0%	1,3%	5,2%
Para responder às novas exigências associadas ao meu trabalho	51,9%	39,0%	5,2%	3,9%
Melhorar as minhas práticas pedagógicas	48,1%	41,6%	6,5%	3,8%
Progredir na carreira	45,5%	27,3%	22,1%	5,1%
Aprender novas metodologias de ensino	44,2%	41,6%	7,8%	6,4%
Conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz	42,9%	46,8%	6,5%	3,8%
Desenvolver as minhas destrezas profissionais	41,6%	49,4%	5,1%	3,9%
Prazer associado ao estudo	41,6%	40,3%	14,3%	3,8%
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	40,3%	37,7%	18,2%	3,8%
Aumentar a minha autoestima	40,3%	37,7%	18,1%	3,9%
Superar défices da formação inicial	36,4%	31,2%	23,4%	9,0%
Partilhar ideias e experiências com colegas	33,8%	54,5%	6,5%	5,2%
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas	33,8%	48,1%	9,0%	9,1%
Construir recursos didáticos com colegas	31,2%	45,5%	19,5%	3,8%
Mudar o modo como organizo o processo de ensino/aprendizagem	27,3%	51,9%	15,6%	5,2%
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas	26,0%	39,0%	22,0%	13,0%
Desempenhar funções específicas na escola (gestão, Ensino Especial. etc.)	14,2%	28,6%	36,4%	20,8%
Implementar as políticas/medidas da Administração Central	6,5%	29,8%	37,7%	26,0%

**Quadro 11 - Motivos que o/a levaram a frequentar a formação contínua (%).**

De salientar que 40,9% dos professores responderam que frequentaram formação não creditada e 59,1% disseram não ter frequentado. Tendo em atenção que se trata de formação não creditada podemos considerar a percentagem dos professores que a frequentaram

relevante, o que vem reforçar a opinião defendida por Formosinho & Machado (2009, p. 147) quando afirma que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores”.

Da leitura do quadro 12, verificamos que a natureza das ações não creditadas frequentadas é muito variada e com um número muito aproximado de frequências, destacando-se, no entanto, os seminários. Quanto à temática salienta-se a área da Informática/TIC, que vai ao encontro das necessidades deste grupo de professores referida neste questionário. Outras temáticas também referidas foram empreendedorismo, ensino profissional, novo acordo ortográfico, gestão curricular, aprendizagens colaborativas, tecnologia na aprendizagem catalisador para a mudança, escola/ *bullying*, seguranet, estudos curriculares e tecnologia educativa, escola livres de tabaco – promoção de estilos de vida saudável, mediadores de cursos EFA- Educação e Formação de Adultos, reflexão e partilha da prática. Relativamente às instituições organizadoras, destacam-se as universidades com 17 frequências e as escolas secundárias, com 10. Em menor número foram ainda indicados a DREN (4 frequências), as editoras (3 frequências), os centros de formação (2 frequências) e a Microsoft (1 ocorrência).

Estes resultados estão de acordo com o estudo de Forte (2005, p. 142) que conclui que “os professores inquiridos procuram este tipo de formação não creditada, mesmo não tendo repercussões diretas na progressão na carreira”.

Natureza das ações	Frequência ( <i>f</i> )
<b>Seminários</b>	<b>12</b>
Congressos	9
Encontros	8
Jornadas	6
Conferências	5
Palestras	5
Colóquios	4
Fóruns	3

**Quadro 12 – Natureza das ações de formação não creditada**

Nos tópicos seguintes, somamos os valores obtidos em CT- concordo totalmente com os obtidos em C- concordo e os valores obtidos em D- discordo com os obtidos em DT – discordo totalmente, para uma melhor compreensão dos resultados.

### **3.1.5. Contributo da Formação Contínua Creditada**

Para os participantes, as ações de formação contínua creditadas que frequentaram corresponderam aos seus interesses pessoais (80,9%) e também profissionais (79,4%). Estes dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Forte (2005) e são corroborados por Nias (1991), referido por Nóvoa (1995b, p. 25), que afirma “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Correspondem também à ideia defendida por Formosinho e Machado (2009, p. 147), quando afirmam que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Os inquiridos consideram, também, que as ações estiveram relacionadas com a sua prática profissional (83,8%), contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional (64,7%). Dos professores inquiridos, 57,3%, consideram que a formação não contribuiu para a alteração das práticas curriculares, e 42,7% respondem afirmativamente. Relativamente ao contributo para perspetivar de modo diferente o que é ser professor, 79,5% discordam. Este facto reforça a opinião de Machado (2011, p. 9) que afirma que “cada professor transporta em si uma história de vida que lhe imprime especificidade no seu modo de ser e conceber o que é Ser Professor”, não sendo, pois, a formação continua por si só que vai alterar esta conceção. As opiniões dividem-se quanto à resposta “tomar consciência das práticas e as suas implicações”, embora 58,9% discorde enquanto 41,1% concordam (*cf.* Quadro 13).

Itens	DT	D	C	CT
16. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.	10,3%	8,8%	50,0%	30,9%
23. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.	10,3%	10,3%	48,5%	30,9%
24. Estiveram diretamente relacionados com a minha prática profissional.	10,3%	5,9%	50,0%	33,8%
28. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional.	11,8%	23,5%	39,7%	25,0%
35. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.	29,4%	27,9%	36,8%	5,9%
38. Permitiram-me perspetivar de modo diferente o que é ser professor.	31%	48,5%	17,6%	2,9%
39. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.	26,5%	32,4%	38,2%	2,9%

**Quadro 13 - Interesses pessoais/profissionais e Prática (%).**

Da análise do quadro 14, expectativas e necessidades profissionais, os respondentes referem, com um elevado grau de concordância, que as ações de formação contribuíram para a atualização de conhecimentos (88,3%) e responderam às suas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que lecionam (75%), permitindo (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a prática (66,2%). Estes resultados correspondem à ideia de Sachs (2009, p. 100) que refere que “os professores, tal como outros profissionais, precisam de atualizar as suas competências e os seus conhecimentos – no caso dos professores as suas competências pedagógicas e o conhecimento do conteúdo”.

Consideraram, igualmente, que permitiram, também, responder às necessidades de formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação (66,2%) e ainda utilizar na prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidos ao longo das mesmas (64,8%). As opiniões divergem quanto à contribuição para alterar as metodologias de ensino, embora 55,9% dos respondentes concorde e 44,1% discorde. Quanto à possibilidade de estas ações responderem às preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular, 52,9% discordam e 47,1% concordam. Verifica-se, ainda, que 58,9% discordam da opção “obter formação em áreas que não estão relacionadas com a minha área específica” e 41,1 % concordam.

Para 75% dos professores o item “manter-se informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela administração central/regional” recolhe a sua discordância e 63,3% responderam do mesmo modo quanto a permitir uma melhor compreensão dos textos normativos.



Itens	DT	D	C	CT
17. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão relacionadas com a minha área específica.	36,8%	22,1%	29,3%	11,8%
18. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.	11,8%	13,2%	50,0%	25,0%
19. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.	7,3%	4,4%	51,5%	36,8%
20. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular.	20,5%	32,4%	36,8%	10,3%
21. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação.	19,1%	14,7%	48,6%	17,6%
22. Permitiram-me manter-me informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela administração central/regional.	35,3%	39,7%	16,2%	8,8%
25. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.	17,6%	17,6%	50,1%	14,7%
26. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.	35,3%	28,0%	23,5%	13,2%
30. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino.	19,1%	25,0%	44,1%	11,8%
31. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.	20,6%	13,2%	60,3%	5,9%

**Quadro 14 - Expectativas e necessidades profissionais (%).**

Da análise do quadro 15, verifica-se que uma grande percentagem de professores (82,4%) concorda que a formação contínua frequentada permitiu uma reflexão/troca de experiências com outros docentes, contribuindo para quebrar o isolamento profissional (63,2%) e para desenvolver atitudes de colaboração com outros professores (61,7%).

É notório, ainda, que uma percentagem significativa de professores discorda da contribuição da frequência destas ações para uma maior comunicação entre as escolas (69,2%).

Existe uma divergência de opiniões, quanto ao desenvolvimento de projetos de inovação com colegas, já que 51,5% concordam e 48,5% discordam (*cf.* Quadro 15).

Itens	DT	D	C	CT
27. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.	8,8%	8,8%	48,5%	33,9%
29. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional.	16,2%	20,6%	50,0%	13,2%
37. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas.	32,4%	36,8%	27,9%	2,9%
40. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas.	30,9%	20,6%	41,1%	7,4%
41. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.	19,1%	19,2%	48,5%	13,2%

**Quadro 15 - Interação entre professores (%).**

No que diz respeito à interação entre professores/alunos, os respondentes consideram que a formação frequentada, por um lado, não contribuiu para perspetivar dinâmicas relacionadas com a escola e a sociedade (Junta de Freguesia; Centro de Saúde, Câmara...) (76,5%); por outro lado, defendem que não contribuiu para estreitar o relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação (76,4%) nem para estreitar o relacionamento com os alunos (69,1%). Estes resultados são compreensíveis tendo em conta que a maioria das temáticas das ações frequentadas foi na área da Informática/TIC.

Relativamente ao desenvolvimento de projetos de inovação com os alunos, a maioria tende a discordar (54,4%) e 45,6% concordam (*cf.* Quadro 16).

Itens	DT	D	C	CT
32. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos.	26,5%	27,9%	38,2%	7,4%
33. Permitiram-me perspetivar dinâmicas relacionadas entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, câmara...).	47,1%	29,4%	22,1%	1,4%
34. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação.	48,5%	27,9%	22,1%	1,5%
36. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.	35,3%	33,8%	29,4%	1,5%

**Quadro 16 - Interação entre professores, alunos e outros agentes educativos (%).**

Confrontando estes dados com as respostas à questão aberta do questionário sobre o maior contributo da formação contínua, creditada ou não, frequentada nos últimos dois anos, verificamos uma certa coerência entre as respostas e os dados analisados. Assim, a grande maioria dos respondentes salienta como maior contributo a atualização e a aquisição de conhecimentos, a melhoria das práticas, a melhoria dos resultados dos alunos, enriquecimento pessoal e profissional, realização de projetos, a elaboração de conteúdos, aumento da autoestima e desenvolvimento da autonomia como atestam as respostas:

- *“Aumentar os meus conhecimentos em novas ferramentas e aplicá-los de uma maneira inovadora nas minhas aulas.” (Questionário n° 5)*
- *“Aumento da minha autoestima devido à atualização de conhecimentos na minha área.” (Questionário n° 8)*
- *“Conhecimentos científicos mais atualizados.” (Questionário n° 15)*
- *“Conhecer novas ferramentas para melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos.” (Questionário n° 16)*
- *“O contributo da formação foi a ajuda na apreensão de alguns conteúdos.” (Questionário n° 18)*
- *“Permitiram uma atualização dos meus conhecimentos.” (Questionário n° 19)*
- *“A frequência do curso foi um enorme contributo para melhorar as minhas práticas pedagógicas, enriquecimento pessoal e profissional a todos os níveis e*

*ainda me permitiu atualizar os meus conhecimentos na área das TIC.”*  
(Questionário n° 21)

- *Capacidade para de forma autodidata poder evoluir nas minhas práticas letivas.”*  
(Questionário n° 26)
- *“Atualização de conhecimentos científicos e de metodologias de ensino.”*  
(Questionário n° 27)
- *“Contribuiu fundamentalmente para uma atualização de técnicas e tecnologias.”*  
(Questionário n° 29)
- *“Aprender novas metodologias de ensino e melhorar as minhas práticas pedagógicas.”* (Questionário n° 34)
- *“Acrecentou conhecimento nas áreas específicas das formações, permitindo-me melhorar a minha prestação no âmbito da minha atividade docente.”*  
(Questionário n° 36)
- *“O maior contributo da formação frequentada foi o aprofundamento e atualização dos meus conhecimentos científicos.”* (Questionário n° 37)
- *Contribui sempre para pensar a aula de uma outra forma, testar novos conhecimentos e inovar na frente de alunos cada dia mais exigentes.”*  
(Questionário n° 43)
- *“Experiência numa tecnologia em que não tinha muita prática.”* (Questionário n° 44)
- *“Adquirir novos conhecimentos para melhorar a minha prática pedagógica.”*  
(Questionário n° 48)
- *“Aprofundar conhecimentos sobre programação.”* (Questionário n° 52)
- *“É essencial para melhorar as competências na área das novas tecnologias digitais.”* (Questionário n° 56)
- *“Toda a formação que frequentei foi importante, quer pelas novas perspetivas que me possibilitou, quer pelos novos conhecimentos emergentes. Pena é que o dinheiro não estique e não possa ir a mais.”* (Questionário n° 60)
- *“Melhoria dos meus conhecimentos e da prática letiva.”* (Questionário n° 62)
- *“Atualizar conhecimentos e práticas.”* (Questionário n° 70)

- *“A formação contínua permitiu a realização de projetos ou a elaboração de conteúdos relacionados com a minha área disciplinar que, de outra forma, não seriam concretizados.” (Questionário n° 72)*
- *“Melhorar a prática pedagógica.” (Questionário n° 73)*
- *“O melhor contributo que a formação pode dar é a atualização de conhecimentos. Infelizmente, para o grupo 550 elas são muito poucas!” (Questionário n° 75)*
- *“Aprofundar conhecimentos.” (Questionário n° 80)*
- *“Aumentar os meus conhecimentos em novas aplicações.” (Questionário n° 81)*
- *“Aprofundamento e atualização dos meus conhecimentos científicos.” (Questionário n° 82)*
- *“Melhorar os meus conhecimentos.” (Questionário n° 83)*
- *“Aprofundar conhecimentos e melhorar a prática pedagógica.” (Questionário n° 84)*

Um outro contributo apontado por grande parte dos respondentes foi a partilha de conhecimentos e experiências entre colegas:

- *“A partilha de experiências entre colegas e formadores, criação de produtos e sua utilização em contexto sala de aula.” (Questionário n° 1)*
- *“A partilha de saberes e experiências são contributos fundamentais para o desenvolvimento profissional e pessoal e essenciais numa ação de formação”. (Questionário n° 4)*
- *“Partilha de saberes entre pares.” (Questionário n° 33)*
- *“A partilha de experiências com os colegas.” (Questionário n° 51)*
- *“Partilha de experiências e maior envolvimento dos pares numa forma colaborativa nos processos ensino/aprendizagem.” (Questionário n° 57)*
- *“Penso que o maior contributo é a partilha de informação e saberes adquiridos, bem como das dúvidas e diversidade de opiniões que existem nas sessões.” (Questionário n° 58)*

Em número menor, referem como maior contributo o desenvolvimento profissional, como ilustra as seguintes respostas:

- *“As diversas áreas de formação frequentadas permitiram abrir outros horizontes.” (Questionário n° 23)*
- *“Desenvolvimento de competências.” (Questionário n° 24)*
- *“Para responder às novas exigências associadas ao meu trabalho.” (Questionário n° 32)*
- *“As formações frequentadas serviram para meu enriquecimento profissional.” (Questionário n° 44)*
- *“Desenvolvimento de novas competências.” (Questionário n° 93)*

No entanto, alguns respondentes consideraram que não houve qualquer formação relevante que tivesse contribuído para o seu desenvolvimento profissional, devido ao facto de não ir ao encontro das suas necessidades e expectativas, pelo baixo nível de formação dos formadores, como se pode verificar nas seguintes respostas:

- *“Infelizmente foi pouco o contributo, não existe muita formação nesta área.” (Questionário n° 13)*
- *A ação creditada não contribuiu em nada para o meu desenvolvimento profissional uma vez que não teve qualidade alguma” (Questionário n° 17)*
- *“Penso que a formação contínua não responde as expectativas/necessidades do grupo 550.” (Questionário n° 20)*
- *“Absolutamente inútil. As ações de formação de informática são facilmente (e com todas as vantagens) substituíveis pela leitura do manual ou de um pdf. Quando o tema é algo menos pueril, como é o caso de programação, o nível é sempre de iniciação, por causa da deficiente formação inicial da generalidade dos professores. A avaliação é feita à custa de trabalhos irrisórios e ninguém chumba, por mais fraco que seja. O baixo nível é igualmente extensível aos formadores. Ações de informática deviam ser exclusivo de professores de informática. Como formador acreditado, não concebo que haja ações de informática ministradas por professores de Biologia. Esta é a realidade insofismável das ações que frequentei ao longo da carreira.” (Questionário n° 39)*
- *“Não obtive nenhum valor acrescentado na formação que frequentei.” (Questionário n° 71)*

- “Inútil.” (*Questionário nº 88*)

Estas respostas vão ao encontro da formação reclamada por estes professores na sua área e à investigação de Flores et al (2009, p. 134) que referem “uma visão mais pessimista dos professores acerca da formação contínua, tendo destacado a falta de atividades de formação relevantes e o facto de a formação contínua nem sempre ir ao encontro das necessidades e expectativas dos docentes”.

### 3.2. Representações sobre Formação Contínua em Geral

Relativamente ao modo de organização da formação contínua em geral, 90,6% dos respondentes concordam que esta deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares. Consideram, igualmente, que, no âmbito da formação contínua, devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respetivas escolas (62,4%) e que a formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas (48,3%).

Destaca-se, ainda, que 87% dos professores respondentes discordam que a formação contínua deve organizar-se em função das áreas curriculares não disciplinares; 43,5% discordam que as ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias; 42,4% discordam que a formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra; 41,2% discordam que a formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.

Quanto à ideia de a formação contínua responder mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas, as opiniões estão bastante divididas: 37,6% concordam, 35,3% discordam e 27,1% não têm opinião.

É importante também referir a percentagem de indefinição relativamente a algumas afirmações, a saber: a formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas (38,8%); as ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada

ao nível das áreas, temáticas e metodologias (32,9%); a formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência (27,1%); a formação tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra (24,7%); devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os problemas dos professores e das escolas (23,5%) (*cf.* Quadro 17).

Itens	DT	D	ND/NC	C	CT
42. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.	1,2%	4,7%	3,5%	23,5%	67,1%
49. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.	52,9%	34,1%	5,9%	4,7%	2,4%
51. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.	16,5%	25,9%	24,7%	21,2%	11,7%
52. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.	15,3%	25,9%	27,1%	28,2%	3,5%
53. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.	12,9%	22,4%	27,1%	29,4%	8,2%
55. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas.	1,2%	11,7%	38,8%	31,8%	16,5%
58. As ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.	20,0%	23,5%	32,9%	21,2%	2,4%
59. No âmbito da F.C. devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respetivas escolas.	2,3%	11,8%	23,5%	31,8%	30,6%

**Quadro 17 – Organização da formação contínua e funcionamento (%).**

No que diz respeito às finalidades da formação contínua, os resultados apontam para uma indefinição e um conjunto de opiniões bastante divergentes, na medida em que o grupo profissional dos professores não é um grupo homogéneo, mas “bastante heterogéneo” (Formosinho e Ferreira, 2009, p. 19). Os fatores justificativos dessa heterogeneidade dizem respeito à individualidade dos professores, à sua situação profissional, ao tipo de disciplina que lecionam, às habilitações académicas, ao tempo de serviço e posição na carreira, bem como à



localização e dimensão da escola. Contudo, 67,1% concordam que a formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos; 61,2% consideram que a finalidade principal é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos; 27,1% não têm opinião e 44,7% concordam que a formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se colocam aos professores no exercício da sua profissão. Note-se, no entanto, que existe uma percentagem relevante de indecisos (27,1%).

É importante também referir o facto de alguns respondentes discordarem da ideia segundo a qual a formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores (42,3%). No entanto 31,8% concordam e 25,9% não têm opinião.

A partir da análise dos dados do quadro 18, verificamos que 41,1% dos respondentes concordam que a formação contribui para desenvolver a capacidade de intervenção dos professores na escola. Contudo, a indecisão apresenta uma percentagem mais elevada (42,5%). Relativamente à afirmação que associa o principal objetivo da formação contínua ao de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo, 41,1% discordam e 34,2% não têm opinião. Quanto ao objetivo prioritário da formação contínua ser o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se deparam, as opiniões ficaram bastante divididas, pois 36,5% discordam, 34,1% concordam e 29,4% não têm opinião.

Itens	DT	D	ND/NC	C	CT
43. A F.C. responde aos problemas /dificuldades que se colocam aos professores no exercício da sua profissão.	14,1%	14,1%	27,1%	30,6%	14,1%
44. A F.C. proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.	5,8%	11,8%	15,3%	45,9%	21,2%
45. A finalidade principal da F.C. é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.	2,3%	9,4%	27,1%	40,0%	21,2%
46. A F.C. contribui para desenvolver a capacidade de intervenção dos professores na escola.	3,5%	12,9%	42,5%	28,2%	12,9%
47. A F.C. serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.	9,4%	32,9%	25,9%	22,4%	9,4%
48. O principal objetivo da F.C. é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.	12,9%	28,2%	34,2%	18,8%	5,9%
50. O objetivo prioritário da F.C. é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (indisciplina, lidar com crianças com deficiência (s),...).	7,1%	29,4%	29,4%	21,2%	12,9%

**Quadro 18 - Finalidades da formação (%).**

Da leitura do quadro 19, verificamos que 63,6% dos professores respondentes concordam que na formação contínua, os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos saberes relacionados com a sua profissão e consciencializam-se melhor das suas dificuldades (62,4%).

Uma menor percentagem considera que os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação (45,9%) e que são os especialistas que decidem e transmitem conteúdos (42,3%). No entanto, 29,5% discordam e 28,2% não têm opinião.

É importante referir que em todos os itens existe uma percentagem considerável de indefinição.

Itens	DT	D	ND/NC	C	CT
54- Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem conteúdos.	7,1%	22,4%	28,2%	37,6%	4,7%
56. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.	0,0%	10,5%	27,1%	45,9%	16,5%
57. Na formação contínua, os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.	7,1%	4,6%	24,7%	47,1%	16,5%
60. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação.	8,2%	16,5%	29,4%	36,5%	9,4%

Quadro 19 - Lógica da formação (%).

Alguns dos professores, quando lhes foi solicitado que acrescentassem informações que julgassem pertinentes, referiram que as ações de formação contínua creditadas não satisfazem as reais necessidades dos professores de informática, uma vez que são superficiais, a oferta de formação é muito escassa, não existem protocolos com as universidades, preços são incompatíveis com os salários dos professores, existem lacunas nas formações no âmbito das TIC, as formações têm uma visão homogénea do parque docente, a altura em que as formações costumam ser realizadas coincidem com o final do 1º período, quando os professores têm muito trabalho na escola, a avaliação das formações não é uma avaliação séria e justa e é sustentada pela obrigatoriedade legal para efeitos de progressão na carreira. Como ilustram as seguintes respostas:

- *“Na minha área considero que as formações são demasiado superficiais ou então nem sequer existem. Penso que a formação contínua deveria estar mais focada nas reais necessidades dos professores.” (Questionário n.º8)*
- *“A formação contínua deveria responder às necessidades reais dos professores de informática.” (Questionário n.º19)*

- *“Relativamente ao grupo 550 a oferta de formação é quase nula. Os professores desta área ficariam melhor servidos se houvesse um protocolo com as universidades que permitisse aos professores frequentarem algumas cadeiras do seu interesse ou serem estas a fazer a formação.” (Questionário n.º34)*
- *“Há manifestamente uma lacuna acentuada nas propostas de formação no âmbito das TIC na área do Minho (Distrito de Braga).” (Questionário n.º36)*
- *“ Quanto à temática, a Formação Contínua peca, como tantos outros aspetos da própria avaliação docente, pela visão homogeneizante do parque docente. Enquanto as disciplinas do Secundário mantiverem o atual nível de exigência, (e enquanto houver internet!), considero-me totalmente acima de qualquer necessidade de formação contínua, não prevendo qualquer mudança nesta minha apreciação. As ações de formação são uma chatice, chegam sempre em alturas más (de janeiro a dezembro!) e são sustentadas unicamente pela obrigatoriedade para efeitos de progressão. Revestem-se duma mediocridade por vezes penosa e, no fim, toda a gente que estiver a respirar passa, obliterando quase por completo as diferenças entre quem sabe e quem copiou o trabalho. Pessoalmente, lembra-me o que o ME nos tem obrigado a fazer com os alunos, e parece-me MESMO uma jogada para nos "sujar as mãos", de forma a não nos podermos queixar de termos que passar toda a gente. Não pretendo manter qualquer anonimato, especialmente por ter opiniões tão polémicas. Já me chamaram outros nomes, embora não tenha bengala nem treine o Real de Madrid. Sou frequentemente acusado de arrogância e de ter a mania que sei tudo (MENTIRA: não percebo nada de Redes!) e tenho uma quase legião de "caros colegas" permanentemente à espera que algo me corra mal, por causa disto. Odeio a formação contínua e, especialmente a aparente súbita quebra da oferta "pública", que parece estar a empurrar-nos para ofertas privadas (como as da Casa do Professor), caras e, para mim, inúteis.” (Questionário n.º39)*
- *“ Pouca oferta orientada para as necessidades do Grupo 550. Preços incompatíveis com o salário de docente.” (Questionário n.º59)*



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---



Nesta parte da dissertação apresentaremos uma síntese das principais conclusões do estudo e facultaremos, também, algumas pistas para investigações futuras.

Como já dissemos na introdução deste trabalho, foi questão central desta investigação tentar analisar de que modo a formação contínua tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores de Informática a partir das suas perspetivas.

Para o efeito, optámos por realizar um estudo exploratório descritivo através de inquérito por questionário, junto dos professores do grupo de informática a trabalhar nas escolas secundárias oficiais dos concelhos de Santo Tirso, Vila Nova de Famalicão, Guimarães e Braga e dos professores membros das páginas do *facebook* do grupo 550 - informática e da Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI). Tal metodologia permitiu-nos:

1. Identificar as conceções que os professores do grupo de informática têm sobre a formação contínua em geral.
2. Identificar as temáticas e modalidades de formação contínua frequentadas (nos últimos 2 anos) e as razões/motivações subjacentes à escolha da formação.
3. Analisar de que modo a formação contínua proposta responde aos interesses, expectativas e necessidades dos professores do grupo de informática.
4. Conhecer as repercussões da formação contínua efetivamente frequentada na mudança das práticas e no desenvolvimento profissional na perspetiva dos professores.

Tendo por base a análise dos dados obtidos pela aplicação do questionário (n=93), apresentaremos as respostas à questão e aos objetivos que nortearam este estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, os participantes consideram que a formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares e que devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das escolas. No que diz respeito às finalidades da formação contínua, os resultados apontam para uma indefinição e um conjunto de opiniões bastante divergentes. Contudo, grande parte dos professores concorda que a formação proporciona uma atualização permanente ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos e que a finalidade principal é a de constituir um espaço de reflexão sobre processos de melhoria da qualidade ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.



Em relação ao segundo objetivo, as temáticas frequentadas pelos professores, os resultados apontam para a área da informática (linguagens de programação de computadores, *hardware*, redes de comunicação e multimédia) e das TIC, nomeadamente ao nível dos quadros interativos multimédia. Quanto às modalidades de formação, verifica-se que o curso de formação reúne um maior número de participantes, seguindo-se as oficinas de formação, sendo os centros de formação de associação de escolas as instituições mais procuradas enquanto promotoras das ações de formação. Relativamente às razões apontadas para a escolha da instituição, salientam-se as temáticas abordadas, a sua articulação com o contexto de trabalho e com as práticas pedagógicas. Foi também referida a reputação dos formadores e a credibilidade da instituição.

Quanto às razões da escolha da formação, os docentes envolvidos no estudo referem o seu desenvolvimento profissional, a vontade de aumentar e desenvolver as suas perspetivas e ideias pedagógicas, o desenvolvimento de destrezas profissionais e de novas ideias e propósitos para o trabalho/ensino, a necessidade de dar resposta às novas exigências associadas ao seu trabalho, a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos e das práticas pedagógicas, o conhecimento das perspetivas para tornar o ensino mais eficaz e a apreensão de novas metodologias de ensino. Para além das razões atrás enunciadas, a partilha de ideias e experiências com colegas e o desenvolvimento de projetos da escola em colaboração com colegas são também razões avançadas. Contudo, a obtenção de créditos para progressão na carreira ainda se apresenta como um motivo que move alguns professores a frequentarem a formação contínua.

Relativamente ao terceiro objetivo, segundo os participantes, as ações de formação contínua creditadas que frequentaram foram ao encontro dos seus interesses pessoais e profissionais. Do mesmo modo, consideram que estiveram diretamente relacionadas com a sua prática profissional, contribuindo para uma maior motivação/satisfação profissional. No entanto, alguns professores referiram que as ações de formação contínua creditada não satisfazem as reais necessidades dos professores de informática.

Em relação ao quarto objetivo, os resultados indicam que os professores consideram que a formação frequentada lhes permitiu utilizar, na sua prática pedagógica, os conhecimentos, as técnicas e as competências desenvolvidas nas ações de formação. Além disso, consideram que contribuiu para a atualização dos seus conhecimentos e respondeu às suas necessidades ao nível

dos conteúdos específicos das áreas que lecionam, permitindo (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a prática. Proporcionou ainda uma reflexão e troca de experiências com outros docentes, contribuindo para quebrar o isolamento profissional e para desenvolver atitudes de colaboração com outros professores. Foram, ainda, referidos como contributos da formação contínua a melhoria dos resultados da aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento pessoal e profissional, a inovação das práticas relativamente a alunos cada vez mais exigentes, bem como a realização de projetos na sua área. Contudo, outros participantes houve que referiram que as ações de formação em nada contribuíram para o seu desenvolvimento profissional.

Finalmente, resta-nos referir que ao longo deste estudo o aspeto que mais se fez destacar foi a necessidade de ouvirmos a voz dos professores para percebermos as suas necessidades, expectativas e motivações e, assim, contribuímos para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Concluído que está o trabalho a que nos propusemos, consideramos, no entanto, que algumas questões surgidas no decurso deste estudo poderão ser usadas em futuras investigações.

Uma proposta de trabalho futuro poderá passar por replicar o estudo com uma amostra maior junto dos professores de informática e verificar a importância da formação contínua no desenvolvimento profissional e na melhoria das práticas.

Uma outra proposta seria fazer um estudo qualitativo mais exaustivo recorrendo a entrevistas e/ou a *focus group* e observação de aulas para conhecer, com mais detalhe, as experiências concretas de desenvolvimento profissional que contribuíram para uma mudança no trabalho dos professores e no modo de estar na profissão.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---



- AFONSO, A. (2005). *Contributo para uma formação contínua centrada nas necessidades dos professores do 1º ciclo do ensino básico na área de Ciências da Natureza*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa. Educa/ICE.
- ALVES, M. & FLORES, M. A. (2011). Introdução in M.P. ALVES & M. A. FLORES (orgs.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago, pp.7-15
- ARNAL, J.; RICÓN, D. & LATORRE, A. (1992). *Investigación Educativa: fundamentos y metodología*. Barcelona: Editorial Labor.
- BARDIN, L. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BARROSO, M. C. E LEITE, C. (2010) A formação dos docentes e o currículo. *IX Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Consultado em 06/10/2011, disponível no URL: <http://hdl.handle.net/10216/52338>
- BELL, J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- BEST, J. W. (1981). *Como investigar en educación*. (9.ª Ed). Madrid: Ediciones Morata.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guia prática. Barcelona: Ediciones CEAC.

- BODGAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, R. (1991). Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, *Inovação*, 4 (1), pp. 77-92.
- CARDOSO, M.T. (2010). *O conhecimento matemático e didático, com incidência no pensamento algébrico, de professores do primeiro ciclo do ensino básico: que relações com um programa de formação contínua?* Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- CARMO, H. E FERREIRA, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta
- CERQUEIRA, J.J. (1995). *Centros de Formação das Associações de Escolas. Constrangimentos e potencialidades*. Braga: Departamento de Ciências da Educação da Criança, CEFOPE – Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- COUTINHO, C. (2007) *Métodos de investigação em educação: planos de investigação em educação*. Braga: Universidade do Minho.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DAY, C. (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

- DAY, C. (2007). A liderança e o impacto do desenvolvimento profissional contínuo in J. C. MORGADO & M. I. REIS (orgs). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 29-39.
- DAY, C.; SAMMONS, P.; STOBART, G.; KINGTON, A. & GU, Q. (2007) *Teachers Matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press
- ESTEVES, M. (2006). Análise de Conteúdo in J. A. LIMA e J. A. PACHECO (Orgs) *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- ESTRELA, M. T. (2001a) Questões de Profissionalidade e Profissionalismo docente in M. TEIXEIRA (orgs.) *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142
- ESTRELA, M. T. (2001b). Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 2001, 14(1), pp.27-48. Braga: Universidade do Minho
- ESTRELA, A.; ELISEU, M.; AMARAL, A.; CARVALHO, A.; PEREIRA, C. (2005) A investigação sobre formação contínua de professores em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação*. SPCE, pp. 107-148.
- ESTRELA, M. & ESTRELA, A. (2006). A formação contínua de professores numa encruzilhada in R. BIZARRO & F. BRAGA (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, pp. 73-80.
- FERRY, G. (1991). *El trayecto de la formación – Los Enseñants entre la teoría y la práctica*. Barcelona. Ediciones Paidós.



- FLORES, M. A. (2003a). Aprender a ser Professor: Dilemas e (Des) Continuidades. *Revista de Estudos Curriculares*, 1(2), pp.189-212.
- FLORES, M. A. (2003b). Aprendizagem, Formação e Desenvolvimento Profissional: Resultados de um estudo Empírico in A. ESTRELA & J. FERREIRA, (Org.). *La Formation des Enseignants au Regard de la Recherche*. Actas do XII Colóquio, Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: FPCEUL, pp.984-986.
- FLORES, M.A. (2004). Dilemas e desafios na formação de professores in M. MORAES, J. PACHECO & M. EVANGELISTA (org). *Formação de Professores – perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp.127-160.
- FLORES, M. A.; HILTON, G.; NIKLASSON, L. (2011). Reflexão, profissionalismo e qualidade dos professores in M.P. ALVES & M. A. FLORES (Org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 19 - 34.
- FLORES, M. A.; VEIGA SIMÃO, A.M.; RAJALA, R. & TORNBERG, A. (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional in M. A. FLORES & A. M. VEIGA SIMÃO (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 119-151.
- FORMOSINHO, J. (1991). Formação contínua de professores: modelos organizacionais in *Formação Contínua de Professores. Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.235-267.

- FORMOSINHO, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas in J. FORMOSINHO (org.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 93-118.
- FORMOSINHO, J. & FERREIRA, F.I. (2009) Conceções de Professor. Diversificação, avaliação e carreira docente in J.FORMOSINHO (coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 19-36.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2009). Professores na escola de massas: Novos papeis, nova profissionalidade in J. FORMOSINHO (coord.) *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 143-164.
- FORTE, A.M. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- FORTE, A.M. (2009). *Colaboração e Desenvolvimento Profissional de Professores: Perspetivas e Estratégias Um estudo realizado numa EB2,3*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- FORTE, A. E FLORES, M. A. (2011). Conceções e práticas de colaboração docente in M.P. ALVES & M. A. FLORES (Org.). *Trabalho Docente, Formação e Avaliação. Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago, pp.53-100.
- FOX, D. (1987). *El Proceso de Investigacion en Educacion* (2.ª edição). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001) *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.

- GARCIA, ALVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo*. Marfil Alcoy.
- GIMENO, J. (1990). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores in A. NÓVOA (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, pp.61-88.
- GONÇALVES, J. A. (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente – Fases da carreira, currículo e supervisão. *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 8, 23-36.
- GOODSON, I (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional in A. NÓVOA (Org.) (2ªEd.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.63-78.
- HUBERMAN, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores in A. NÓVOA (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- KORTHAGEN, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida in M. A. FLORES & A. M. VEIGA SIMÃO (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedagogo, pp. 30-60.
- LOUREIRO, M. I. (1997). O Desenvolvimento da Carreira dos Professores in M. T. ESTRELA (org.) *Viver e Construir a Profissão*. Porto: Porto Editora, pp.117 – 159.
- MARCELO, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 08, 7-22. Consultado em 08/10/2011, disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MACHADO, J. (2011). Prefácio in E. MESQUITA. *Competências do Professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- MEIRINHOS, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem à distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos in J. C. MORGADO & M. I. REIS (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 41-57.
- NIAS, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho in M. TEIXEIRA (Org.) *Ser Professor no Limiar do Século XX*. Porto : Edições ISET, pp 143-182.
- NOGUEIRA, A.; RODRIGUES, C. & FERREIRA, J.(1990). *Formação Contínua de Professores. Um estudo. Um roteiro*. Coimbra: Livraria Almedina.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida in A. NÓVOA (org), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp.11-30.
- NÓVOA, A. (1995a). Nota de Apresentação in A. NÓVOA (cord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Educação Educacional.

- NÓVOA, A. (1995b). Formação de professores e profissão docente in A. NÓVOA (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Educação Educacional, pp.15-34.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2009) Desenvolvimento profissional dos professores in J. FORMOSINHO (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp.221-284.
- PACHECO, J. (1995). *O pensamento e Ação do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. E FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, C. A. (2001). Socializações e Identidades Docentes in M. TEIXEIRA (org.) *Ser Professor no Limiar do Século XXI*. Porto: Edições ISET, pp. 19 – 80.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REIS, F. (2009). *Avaliação de necessidades de formação em professores do ensino secundário em Cabo Verde*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- SACHS, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores in M. A. FLORES & A. M. VEIGA SIMÃO (Org.). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 99-118.

- SILVA, A. (2002). Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional in A. MOREIRA & E. MACEDO (org.). *Currículo, Práticas pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, J. N. (2003). A formação contínua de professores: contradições de um modelo in M. C. MORAES, J. A. PACHECO E M. O. EVANGELISTA (orgs.) *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- TUCKMAN, B. (2002). *Manual de investigação em educação* (4<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo in A. S. SILVA & J. M. PINTO (org.) *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VEIGA SIMÃO, A. M.; CAETANO, A. P; FREIRE, I. (2007). Uma formação para o Desenvolvimento Profissional em Contexto Laboral in J. C. MORGADO & M. I. REIS (org). *Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias*. Braga: CIEd, Universidade do Minho, pp. 63-72.



## REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

---





Decreto-Lei n.º 27084/36 de 14 de outubro [Promulga a Reforma do Ensino Liceal de António Carneiro Pacheco].

Decreto-Lei N.º5/73, de 25 de julho [Reforma Veiga Simão]

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro [Lei de bases do Sistema Educativo]

Decreto-Lei n.º344/89 de 11 de Outubro [Regulação de forma genérica da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário – Perfis – Principios]

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril [Finalidades da Formação Contínua – Objectivos – Iniciativas de Formação]

Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro [Aprovação e Publicação do Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores] alterado e atualizado com a publicação de normativos legais: Cf. Lei n.º60/93 de 20 de Agosto; Decreto-Lei n.º 274/94 de 28 de Outubro; Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro; Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de Maio

Decreto Regulamentar n.º11/98, de 15 de Maio [Regulamenta o processo de avaliação do desempenho do pessoal docente]

Decreto-Regulamentar n.º2/2008. (s.d.). Diário da República, 1.ª série — N.º 7 — 10 de Janeiro de 2008 . Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro [alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]



## ANEXOS

---



## Anexo 1

---

Caraterísticas dos professores respondentes ao questionário



**Caraterísticas dos professores respondentes ao questionário (n=93)**

		<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Sexo</b>	Feminino	55	59,1
	Masculino	38	40,9
<b>Idade</b>	20 – 25	0	0
	26 – 35	32	34,4
	36 – 45	51	54,8
	46 – 55	10	10,8
	+ de 55	0	0
<b>Habilitações</b>	Doutoramento	0	0
	Mestrado	9	9,7
	Pós graduação	18	19,4
	Licenciatura	66	70,9
<b>Situação Profissional</b>	Quadro de Escola	57	61,3
	Contratado	34	36,5
	Quadro de zona pedagógica	2	2,2
<b>Experiência Profissional (anos)</b>	1 - 5	21	22,6
	6 - 10	31	33,3
	11 – 15	31	33,3
	16 – 20	9	9,7
	+ de 20	1	1,1
<b>Tempo de serviço na escola</b>	Menos de 1 ano	10	10,8
	1 - 5	52	55,9
	6 – 10	20	21,5
	11 - 15	7	7,5
	16 - 20	4	4,3






## Anexo 2

---

Pedido de autorização à autora do questionário



---

**Susana Martins**22 jan ☆↩▼

para anaxavierforte ▾


Boa noite Dra. Ana Forte,

Sou aluna de mestrado em desenvolvimento curricular e encontro-me a fazer a minha dissertação sob a orientação da Dra. Maria Assunção Flores. Peço-lhe autorização para utilizar o inquérito por questionário da sua tese de mestrado na minha investigação. Os meus melhores cumprimentos.

\*\*\*

Susana Martins

---

**Ana Forte** anaxavierforte@gmail.com22 jan ☆↩▼

para mim ▾


Cara Susana,

Autorizo a utilização do referido inquérito.

Votos de um bom trabalho!

\*\*\*

---

**Susana Martins**22 jan ☆↩▼

para Ana ▾

Muito obrigada.  
Susana Martins

Em 22 de janeiro de 2012 22:54, Ana Forte <[anaxavierforte@gmail.com](mailto:anaxavierforte@gmail.com)> escreveu:

\*\*\*

---



## Anexo 3

---

Inquérito por Questionário





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação  
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

## Questionário

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Desenvolvimento Curricular. Trata-se de uma adaptação do questionário desenvolvido por Forte (2005), para a qual obtivemos a devida autorização por parte da autora.

O objetivo deste questionário é conhecer as perspetivas dos professores de informática sobre a Formação Contínua frequentada e o seu contributo para o seu desenvolvimento profissional. **Será respeitado o anonimato.** Os dados destinam-se **exclusivamente** ao tratamento estatístico.

A sua colaboração é importante para a investigação que nos propomos realizar pelo que, desde já, agradecemos a sua colaboração.

Questionário n.º \_\_\_\_\_

Assinale com um **X** as características que correspondem à sua situação específica:

### Dados pessoais e profissionais:

1. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐  
2. Idade: 20 a 25 ☐ 26 a 35 ☐ 36 a 45 ☐ 46 a 55 ☐ + de 55 ☐

3. Habilitações académicas (indique o grau académico mais elevado):

Doutoramento\* ☐ Mestrado\* ☐ Pós-graduação\* ☐ Licenciatura\* ☐

\*Área de especialização: \_\_\_\_\_

Outras, quais? \_\_\_\_\_

4. Situação Profissional:

Quadro de escola ☐ Quadro de zona pedagógica ☐ Contratado ☐

5. Tempo de serviço em anos completos (em 31 de agosto de 2011) \_\_\_\_\_

6. Tempo de serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de agosto de 2011) \_\_\_\_\_



Secção A) – As questões que se seguem incidem sobre as Ações de Formação Contínua que frequentou nos **últimos 2 anos**. Por favor, assinale a resposta que melhor se adequa à sua **experiência pessoal**.

7. Assinale quantas **ações de formação creditadas** frequentou, **nos últimos 2 anos, entre 2010 e 2011**.

☐ 0      ☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ +4

8. Indique as **modalidades** e o **número** de ações de formação contínua que frequentou e as respetivas **temáticas** (ou designações):

	Nº de ações:	Temática
Curso de formação		
Módulo de formação		
Círculo de estudos		
Projeto		
Oficina de formação		
Seminário		
Disciplina singular de ensino superior		
Estágio		

9. Indique as **instituições que organizaram** as ações de formação que frequentou:

Instituições de ensino superior	
Centros de formação das associações de escolas	
Centros de formação de associações profissionais (sindicatos,...)	
Centros de formação de associações científicas	
Serviços de educação da administração central ou regional	
Outras. Quais?	

10. Em que **local** frequentou as ações de formação atrás referidas:

Num agrupamento/escola	
No agrupamento/escola onde lecionava	
No centro de formação da associação de escolas ao qual pertence a sua escola	
Num outro centro de formação	
Numa universidade	
Outro. Qual?	

Assinale o **grau de importância** que, tendo em conta a formação contínua que frequentou, atribui a cada uma das afirmações, de acordo com a seguinte escala.

**MI – Muito Importante; I – Importante; PI- Pouco importante; NI – nada importante.**

11. **Razões** da escolha da instituição:

	MI	I	PI	NI
Proximidade do domicílio				
Modalidade de formação				
Temáticas abordadas				
Credibilidade da instituição				
Reputação dos formadores				
Articulação com o contexto de trabalho/prática				

Outras. Quais?

12. **Motivos** que o/a levaram a frequentar a formação contínua:

	MI	I	PI	NI
Progredir na carreira				
Prazer associado ao estudo				
Aumentar/melhorar oportunidades profissionais				
Promover o meu desenvolvimento profissional				
Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino				
Aumentar a minha autoestima				
Para responder às novas exigências associadas ao meu trabalho				
Vontade de aumentar/desenvolver as minhas perspetivas/ideias pedagógicas				
Mudar o modo como organizo o processo de ensino/aprendizagem				
Conhecer perspetivas para tornar o meu ensino mais eficaz				
Desenvolver as minhas destrezas profissionais				
Desempenhar funções específicas na escola (gestão, Ensino Especial.etc.)				
Partilhar ideias e experiências com colegas				
Implementar as políticas/medidas da Administração Central				
Desenvolver projetos da escola em colaboração com colegas				
Desenvolver um projeto de investigação em colaboração com colegas				
Construir recursos didáticos com colegas				
Atualizar conhecimentos na área das TIC.				
Aprender novas metodologias de ensino				
Melhorar as minhas práticas pedagógicas				
Superar défices da formação inicial				
Melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos				

Outros motivos, por favor indique quais:

--

13. Frequentou **ações de formação não creditadas**, nos últimos 2 anos, entre **2010 e 2011**?

Sim ☐ Não ☐

14. Se sim, indique a **natureza** dessas ações, as respectivas **temáticas** (ou designações), bem como a **instituição organizadora**.

	Instituição Organizadora	Temática
Congressos		
Colóquios		
Encontros		
Jornadas		
Conferências		
Fóruns		
Seminários		
Palestras		

Outras.Quais?\_\_\_\_\_

Organizada(s) por\_\_\_\_\_

15. Numa frase indique qual foi o maior contributo da formação contínua frequentada, creditada ou não, **nos últimos 2 anos**, entre 2010 e 2011, para o seu desenvolvimento profissional e a para a sua prática pedagógica:

**B)** Esta secção prende-se com a **incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada, nos últimos 2 anos, entre 2010 e 2011**. Assinale a resposta que melhor corresponde à sua situação particular, colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentados, de acordo com a seguinte escala:

**Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Concordo; 4- Concordo totalmente.**

**Obs.** Caso não tenha frequentado **ações de formação contínua creditada**, indique a(s) razão/ões e passe, por favor, para a **secção C**.

**As ações de formação contínua que frequentei nos últimos 2 anos, de um modo geral ...**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 16. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão relacionadas com a minha área específica.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela administração central/regional.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.               | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.   | 1 | 2 | 3 | 4 |

28. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional.	1	2	3	4
29. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional.	1	2	3	4
30. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino.	1	2	3	4
31. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.	1	2	3	4
32. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos.	1	2	3	4
33. Permitiram-me perspetivar dinâmicas relacionadas entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, câmara...).	1	2	3	4
34. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/Encarregados de Educação.	1	2	3	4
35. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.	1	2	3	4
36. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.	1	2	3	4
37. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas.	1	2	3	4
38. Permitiram-me perspetivar de modo diferente o que é ser professor.	1	2	3	4
39. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.	1	2	3	4
40. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas.	1	2	3	4
41. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.	1	2	3	4

C) Esta secção inclui afirmações **sobre a formação contínua creditada em geral**. Assinale apenas uma resposta colocando um círculo à volta do número correspondente ao seu grau de concordância com os enunciados apresentadas de acordo com a seguinte escala:

**1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4-concordo; 5- Concordo totalmente.**

42. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.	1	2	3	4	5
43. A formação contínua responde aos problemas /dificuldades que se colocam aos professores no exercício da sua profissão.	1	2	3	4	5
44. A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.	1	2	3	4	5

45. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos. 1 2 3 4 5
46. A formação contínua contribui para desenvolver a capacidade de intervenção dos professores na escola. 1 2 3 4 5
47. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores. 1 2 3 4 5
48. O principal objetivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo. 1 2 3 4 5
49. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares. 1 2 3 4 5
50. O objetivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (indisciplina, lidar com crianças com deficiência (s),...). 1 2 3 4 5
51. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra. 1 2 3 4 5
52. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência. 1 2 3 4 5
53. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas. 1 2 3 4 5
54. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem conteúdos. 1 2 3 4 5
55. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas. 1 2 3 4 5
56. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades. 1 2 3 4 5
57. Na formação contínua, os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão. 1 2 3 4 5

58. As ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias. 1 2 3 4 5

59. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respetivas escolas. 1 2 3 4 5

60. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação. 1 2 3 4 5

61. Se desejar acrescentar outras informações/dados julgados pertinentes relacionados com a temática do questionário, por favor utilize o espaço que se segue.

--

**Muito obrigada pela sua colaboração.**

Susana Rosário Nunes Martins

Correio eletrónico: [susana.rnm@gmail.com](mailto:susana.rnm@gmail.com)

Telemóvel: 917743593





## Anexo 4

---

Pedido de Autorização ao Ministério da Educação para realização do inquérito



Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi registado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://mime.gepe.min-edu.pt>) um pedido de autorização de inquérito com os seguintes dados:

- Número de registo: 0299000001
- Nome da Entidade: Maria Assunção Flores
- Nome do Interlocutor: Susana Rosário Nunes Martins
- Designação do inquérito: Formação contínua de professores do grupo de informática: necessidades, expectativas e motivações.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

Este pedido vai ser analisado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, e a decisão tomada será comunicada via e-mail.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.



## Anexo 5

---

Resposta do Ministério da educação



## Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0299000001



Entrada x



**mime-noreply@gepe.min-edu.pt**

para aflores, mim ▾

30 abr ☆



Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0299000001, com a designação *Formação contínua de professores do grupo de informática: necessidades, expetativas e motivações.*, registado em 02-03-2012, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr.(a) Susana Rosário Nunes Martins

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos de qualidade técnica e metodológica para tal devendo, no entanto, ter em atenção as observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

Isabel Oliveira

Diretora de Serviços

DGE





## Anexo 6

---

E-mail aos Diretores das Escolas



Ex.mº Senhor Diretor da Escola

Eu, Susana Rosário Nunes Martins, professora do grupo 550 - Informática na Escola D. Afonso Henriques em Vila das Aves, encontro-me, neste momento, a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, pelo que venho solicitar permissão para proceder à recolha de dados, através de um questionário a todos os professores do grupo 550 - Informática, na hiperligação abaixo, o qual tem como objetivo conhecer as perspetivas dos professores de informática sobre a Formação Contínua frequentada e o seu contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Para isso, peço-lhe o favor de me disponibilizar os endereços de correio eletrónico dos professores do grupo de informática para eu lhes poder enviar o questionário.

O anonimato será garantido. Os dados destinam-se exclusivamente ao tratamento estatístico.

Caso esteja interessado os resultados desta investigação poderão ser posteriormente enviados.

Agradeço desde já atenção disponibilizada.

Com os melhores cumprimentos,  
Susana Rosário Nunes Martins

Atalho para o questionário:

[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHJVSHISOHltcjEwbTZ2VGpQS\\_HJmN2c6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHJVSHISOHltcjEwbTZ2VGpQS_HJmN2c6MQ)



## Anexo 7

---

E-mail aos Professores inquiridos



Caro/a Colega:

Encontramo-nos, neste momento, a desenvolver um projeto de investigação, no âmbito da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular, na Universidade do Minho, para o que venho pedir a sua colaboração.

O objetivo deste questionário é conhecer as perspetivas dos professores de informática sobre a Formação Contínua frequentada e o seu contributo para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, gostaria que procedesse ao preenchimento do questionário, na hiperligação abaixo, de acordo com as instruções fornecidas.

O anonimato será garantido. Caso esteja interessado/a, os resultados desta investigação ser-lhe-ão enviados. Para o efeito pode obter os dados através de contacto pessoal por correio eletrónico.

Desde já agradeço a sua colaboração e toda a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Susana Rosário Nunes Martins

Email: [susana.rnm@gmail.com](mailto:susana.rnm@gmail.com)

Para o preenchimento do inquérito deve aceder a:

[https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHJVSHISOHltcjEwbTZ2VGpQS\\_HJmN2c6MQ](https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHJVSHISOHltcjEwbTZ2VGpQS_HJmN2c6MQ)









Dados pessoais e profissionais
1. Sexo 2. Idade 3. Habilitações académicas 4. Situação Profissional 5. Tempo de Serviço em anos completos (em 31 de Agosto de 2011) 6. Tempo de Serviço na escola onde leciona atualmente (em 31 de Agosto de 2011)

Secção A – Ações de Formação Contínua frequentadas nos últimos 2 anos
7. N.º de ações creditadas frequentadas 8. Modalidades e temáticas 9. Instituições que organizaram as ações – Quais? 10. Local em que frequentou as ações 11. Razões da escolha da instituição 12. Motivos que o levaram a frequentar a formação contínua 13. Frequência de ações de formação não creditada 14. Natureza, temática e a instituição organizadora 15. Maior contributo da formação contínua frequentada (creditada ou não)

**Secção B – Incidência das repercussões da formação contínua creditada  
frequentada nos últimos 2 anos**

16. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.
17. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão relacionadas com a minha área específica.
18. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.
19. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.
20. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular.
21. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação.
22. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela Administração central/regional.
23. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.
24. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional.
25. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.
26. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.
27. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores.
28. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional.
29. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional
30. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino.
31. Permitiram-me (re)construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.
32. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos.
33. Permitiram-me perspetivar dinâmicas relacionadas entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).

- 34. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.
- 35. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.
- 36. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.
- 37. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas.
- 38. Permitiram-me perspetivar de modo diferente o que é ser professor.
- 39. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.
- 40. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas.
- 41. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.

**Secção C – Representações sobre a formação contínua creditada em geral  
(conceptualização)**

- 42. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.
- 43. A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se colocam aos professores no exercício da sua profissão.
- 44. A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.
- 45. A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.
- 46. A formação contínua contribui para desenvolver a capacidade de intervenção dos professores na escola.
- 47. A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.
- 48. O principal objetivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.

49. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.
50. O objetivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (indisciplina, lidar com crianças com deficiência (s),...).
51. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.
52. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.
53. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.
54. Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem conteúdos.
55. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas.
56. Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.
57. Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.
58. As ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.
59. No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respetivas escolas.
60. Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação.







**Secção B – Incidência das repercussões da formação contínua creditada frequentada**

Dimensões	Itens
Eu/ prática pessoal	<p>16. Foram ao encontro dos meus interesses pessoais.</p> <p>23. Foram ao encontro dos meus interesses profissionais.</p> <p>24. Estiveram diretamente relacionadas com a minha prática profissional.</p> <p>28. Contribuíram para uma maior motivação/satisfação profissional.</p> <p>38. Permitiram-me perspetivar de modo diferente o que é ser professor.</p> <p>39. Permitiram-me tomar consciência das minhas práticas e suas implicações.</p>
Expectativas e necessidades profissionais	<p>17. Permitiram-me obter formação em áreas que não estão relacionadas com a minha área específica.</p> <p>18. Responderam às minhas necessidades ao nível dos conteúdos específicos das áreas que leciono.</p> <p>19. Contribuíram para a atualização dos meus conhecimentos.</p> <p>20. Responderam às minhas preocupações relacionadas com a compreensão e implementação das medidas propostas ao nível da reorganização curricular.</p> <p>21. Responderam às minhas necessidades de formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação.</p> <p>22. Permitiram-me manter informado/a sobre as decisões e opções tomadas pela Administração central/regional.</p> <p>25. Permitiram-me utilizar na minha prática pedagógica os conhecimentos, técnicas e competências desenvolvidas ao longo das mesmas.</p> <p>26. Permitiram-me uma melhor compreensão dos textos normativos.</p> <p>30. Contribuíram para alterar as minhas metodologias de ensino.</p> <p>31. Permitiram-me (re) construir saberes orientados para a resolução de problemas específicos relacionados com a minha prática.</p>

<p>Interação entre professores</p> <p>Partilha e reflexão</p>	<p>27. Permitiram a reflexão/troca de experiências com outros professores</p> <p>29. Contribuíram para quebrar o isolamento profissional</p> <p>37. Contribuíram para uma maior comunicação entre as escolas.</p> <p>40. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus colegas.</p> <p>41. Contribuíram para desenvolver as minhas atitudes de colaboração com outros professores.</p>
<p>Interação entre professores/alunos e outros</p>	<p>32. Levaram-me a desenvolver projetos de inovação com os meus alunos.</p> <p>33. Permitiram-me perspetivar dinâmicas relacionadas entre a escola e a sociedade (Junta de freguesia; Centro de saúde, Câmara...).</p> <p>34. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os Pais/ Encarregados de Educação.</p> <p>35. Contribuíram para a alteração das minhas práticas curriculares.</p> <p>36. Contribuíram para estreitar o meu relacionamento com os meus alunos.</p>

### Secção C – Representações sobre a formação contínua creditada em geral

Dimensões	Ítems
<p>Modo de organizar/pensar a formação</p>	<p>42. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares disciplinares.</p> <p>49. A formação contínua deve organizar-se em função da especificidade das áreas curriculares não disciplinares.</p> <p>51. A formação contínua tem em conta as fases de desenvolvimento profissional em que cada professor se encontra.</p> <p>52. A formação contínua contempla a abrangência e multiplicidade de funções e atividades inerentes à docência.</p> <p>53. A formação contínua responde mais às necessidades dos professores do que às necessidades das escolas.</p> <p>55. A formação contínua centrada em parcerias de escolas é a melhor</p>

	<p>forma de promover a experiência e o intercâmbio de projetos ao nível de redes de escolas.</p> <p><b>58.</b> As ações de formação organizadas pelas várias instituições contemplam uma diversidade adequada ao nível das áreas, temáticas e metodologias.</p> <p><b>59.</b> No âmbito da formação contínua devem ser constituídas equipas de professores para identificarem os seus problemas e os das respetivas escolas.</p>
Finalidade da formação	<p><b>43.</b> A formação contínua responde aos problemas/dificuldades que se colocam aos professores no exercício da sua profissão.</p> <p><b>44.</b> A formação contínua proporciona uma atualização permanente dos professores ao nível dos conhecimentos teóricos, práticos e pedagógico-didáticos.</p> <p><b>45.</b> A finalidade principal da formação contínua é a de constituir um espaço para os professores refletirem sobre processos de melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem a proporcionar aos alunos.</p> <p><b>46.</b> A formação contínua contribui para desenvolver a capacidade de intervenção dos professores na escola.</p> <p><b>47.</b> A formação contínua serve sobretudo para colmatar deficiências da formação inicial dos professores.</p> <p><b>48.</b> O principal objetivo da formação contínua é o de preparar os professores para a implementação das reformas/reorganização do sistema educativo.</p> <p><b>50.</b> O objetivo prioritário da formação contínua é o de permitir a resolução de problemas específicos com os quais os professores se defrontam (indisciplina, lidar com crianças com deficiência (s),...).</p>

Lógica da formação	<p><b>54.</b> Ao nível da formação contínua, os formadores são os especialistas que decidem e transmitem conteúdos.</p> <p><b>56.</b> Na formação contínua, os professores, em diálogo, consciencializam-se melhor das suas dificuldades.</p> <p><b>57.</b> Na formação contínua os professores, em diálogo, apropriam-se melhor dos seus saberes relacionados com a sua profissão.</p> <p><b>60.</b> Os formadores são especialistas que determinam os procedimentos, as metodologias e a avaliação a adotar nas ações de formação.</p>
--------------------	--